

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire

Par

Mélanie Boisvert

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Juillet 2018

© Mélanie Boisvert, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire

Mélanie Boisvert

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Richard Robillard et Andréanne Larocque

Directeur et directrice

Signature

Mélanie Ouellet

Évaluatrice

Signature

Essai accepté le _____

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	11
1. PORTRAIT DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE VÉCUE PAR LA CHERCHEUSE AU PRÉSCOLAIRE	11
1.1 Constatation des difficultés vécues au préscolaire	12
1.2 Effets de ces difficultés vécues sur les enfants, l'enseignante et le climat de classe	14
1.3 Intérêt soulevé pour le développement du cerveau de l'enfant	17
2. PRISE DE CONSCIENCE DE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE	18
2.1 Violence éducative ordinaire (VÉO)	19
2.2 Manque de bienveillance et d'empathie de la part des adultes.....	21
2.3 Réflexion empirique sur la violence éducative ordinaire	22
3. MISE EN PLACE D'UNE APPROCHE POSITIVE.....	23
3.1 Découverte d'une approche positive	24
3.2 Intervention bienveillante et empathie	25
4. PROBLÈME DE RECHERCHE	27
4.1 Pertinence de l'intérêt porté à l'intervention bienveillante	28
4.2 Question de recherche	29
4.3 Objectif de la recherche	29
DEUXIÈME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL.....	30
1. PORTRAIT DES DIVERSES PRATIQUES ET RECHERCHES À TRAVERS LE MONDE ET AU QUÉBEC.....	30
2. NEUROSCIENCES	32
2.1 Définition du concept de neurosciences	32
2.2 Immaturité du cerveau de l'enfant d'âge préscolaire	33
3. APPROCHE POSITIVE.....	35
3.1 Définition et schéma du concept de l'approche positive.....	35
3.2 Définition du concept de bienveillance	36
3.3 Définition du concept d'empathie	37
3.4 Définition du concept de fermeté	39
4. INTERVENTION ET INTERVENTION BIENVEILLANTE	40
4.1 Définition du concept d'intervention.....	41
4.2 Définition de l'intervention bienveillante.....	42
TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE	45

1. ÉTAPES DE LA RECHERCHE	45
2. DEVIS DE RECHERCHE	46
2.1 Recherche qualitative.....	46
2.2 Analyse réflexive	47
2.3 Aspect ontogénique	50
3. CLIENTÈLE VISÉE	53
4. MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	54
4.1 Journal de bord	55
4.2 Captations vidéo	57
4.3 Entrevue avec un tiers témoin.....	58
4.4 Questionnaire destiné aux parents	59
5. ANALYSE DES DONNÉES	61
6. ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE.....	62

QUATRIÈME CHAPITRE : ANALYSE DE LA RECHERCHE D'INTERVENTIONS BIENVEILLANTES AU PRÉSCOLAIRE.....63

1. ANALYSE DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE	66
1.1 Éléments de bienveillance dans l'intervention	67
1.2 Éléments à améliorer ou le manque de bienveillance dans l'intervention....	68
1.3 Difficultés du quotidien susceptibles d'influencer l'intervention	69
2. EFFETS OBSERVÉS DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE À PARTIR DU JOURNAL DE BORD	72
2.1 Effets observés sur l'enseignante.....	72
2.2 Effets observés sur les élèves	73
2.3 Effets observés sur le climat de classe.....	75
3. ANALYSE DES CAPTATIONS VIDÉO.....	78
3.1 Éléments de bienveillance dans l'intervention	79
3.2 Éléments à améliorer ou le manque de bienveillance dans l'intervention ...	81
3.3 Difficultés du quotidien susceptibles d'influencer l'intervention	82
4. EFFETS OBSERVÉS DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE À PARTIR DES CAPTATIONS VIDÉO	85
4.1 Effets observés sur l'enseignante.....	85
4.2 Effets observés sur les élèves	86
4.3 Effets observés sur le climat de classe.....	87
5. ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LE TIERS TÉMOIN	90

6. QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS	92
7. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE	98
CINQUIÈME CHAPITRE : PROPOSITION DE LA MISE EN PRATIQUE DE LA BIENVEILLANCE AU PRÉSCOLAIRE.....	100
1. EFFETS BÉNÉFIQUES DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE AU PRÉSCOLAIRE.....	101
2. CONDITIONS FAVORABLES À LA MISE EN PRATIQUE DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE	103
2.1 Rôle de l'enseignant(e)	104
2.2 Ressources essentielles	107
3. MODÈLE DE MISE EN PRATIQUE DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE AU PRÉSCOLAIRE	110
3.1 Attitude à privilégier	111
3.2 Gestes à poser	113
3.3 Communication	114
CONCLUSION.....	116
1. RÉSUMÉ ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	116
2. LIMITES DE LA RECHERCHE	118
3. POSSIBILITÉS POUR LE FUTUR.....	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	121
ANNEXE A- CINQ CRITÈRES DÉTERMINANT UNE DISCIPLINE POSITIVE ET EFFICACE.....	126
ANNEXE B- FORMULAIRE D'AUTORISATION POUR LA DIRECTION D'ÉCOLE.....	127
ANNEXE C- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS ..	128
ANNEXE D- CANEVAS DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE ...	129
ANNEXE E- EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE ..	130
ANNEXE F- RÉSUMÉ DE LA CAPTATION VIDÉO 1	143
ANNEXE G- RÉSUMÉ DE LA CAPTATION VIDÉO 2	145

ANNEXE H- VERBATIM DE LA CAPTATION VIDÉO 3.....	148
ANNEXE I- DÉMARCHE DU MESSAGE CLAIR	150
ANNEXE J- VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC LE TIERS TÉMOIN.....	151
ANNEXE K- RÉPONSES À LA QUESTION À DÉVELOPPEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS	155
ANNEXE L- LISTE DE LIVRES SUGGÉRÉS	157

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Trois aspects de l'empathie selon Decety (2015)	38
Tableau 2 : Distinction entre sympathie, empathie et compassion.....	38
Tableau 3 : Portrait global du déroulement de la recherche	45
Tableau 4 : Types de recherches ontogéniques	51
Tableau 5 : Questionnaire destiné aux parents	60
Tableau 6 : Synthèse de l'analyse du journal de bord	71
Tableau 7 : Synthèse des effets de l'intervention bienveillante soutirés du journal de bord	77
Tableau 8 : La communication verbale et non verbale.....	79
Tableau 9 : Synthèse de l'analyse des captations vidéo	84
Tableau 10 : Synthèse des effets de l'intervention bienveillante soutirés des captations vidéo	89
Tableau 11 : Synthèse de l'entrevue avec le tiers témoin.....	92
Tableau 12 : Effets bénéfiques de la pratique d'interventions bienveillantes au préscolaire.....	102

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Position et rôle de l'amygdale dans le cerveau	20
Figure 2 : Schéma de l'interrelation entre empathie, bienveillance et fermeté ..	35
Figure 3 : Schéma de l'intervention bienveillante.....	43-63-104
Figure 4 : Métaphore de la fleur, modèle d'analyse réflexive.....	48-65-100
Figure 5 : Schéma de la recherche ontogénique selon la compréhension de la chercheuse.....	50
Figure 6 : Réponses à la première question du questionnaire envoyé aux parents.....	93
Figure 7 : Réponses à la deuxième question du questionnaire envoyé aux parents.....	94
Figure 8 : Réponses à la troisième question du questionnaire envoyé aux parents.....	95
Figure 9 : Réponses à la quatrième question du questionnaire envoyé aux parents.....	97
Figure 10 : Rôle de l'enseignant(e) pour favoriser la mise en pratique de l'intervention bienveillante.....	107
Figure 11 : Modèle de mise en pratique de l'intervention bienveillante au préscolaire.....	110

INTRODUCTION

Dès la fin de ses études au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire¹, la chercheuse avait un désir de perfectionnement dans le futur. Ce désir s'est concrétisé après quelques années d'enseignement, dont deux comme titulaire de classe au préscolaire. Voulant approfondir ses connaissances au sujet du développement de l'enfance et de l'éducation, elle a suivi une formation de deuxième cycle². Malgré toutes les nouvelles connaissances acquises et les outils d'intervention, elle restait toutefois préoccupée par la présence de comportements dérangeants ainsi que des difficultés sur le plan social et affectif au sein des enfants d'âge préscolaire, qui avaient des répercussions sur elle-même, sur les élèves ainsi que sur le climat de classe. Cela l'a alors menée à se questionner sur ce qu'elle pourrait poser comme interventions afin d'améliorer la situation, sans toutefois avoir un programme de plus à enseigner.

À partir de diverses lectures ainsi que des apprentissages faits lors de sa formation de deuxième cycle, la chercheuse s'est intéressée à la bienveillance, et plus particulièrement à l'intervention bienveillante. En fait, elle a voulu observer si un changement dans sa propre pratique pouvait avoir une influence positive sur elle-même, sur les enfants d'âge préscolaire ainsi que sur le climat de classe. Le type de recherche s'appliquant à sa situation était donc l'analyse de pratique, la recherche ontogénique de développement professionnel (Van der Maren, 1999). Précisément, celle-ci consiste en une recherche en lien avec la mise en pratique de l'intervention bienveillante au préscolaire.

Cette recherche est constituée de cinq chapitres, chacun étant consacré à une étape précise. Au premier chapitre, on retrouve la mise en situation de la

¹ Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, Université du Québec à Montréal (2005-2009).

² Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke (2013-2016).

problématique professionnelle vécue par la chercheuse. Le deuxième chapitre, quant à lui, présente le cadre conceptuel, soit un portrait actuel de diverses pratiques et recherches à travers le monde et au Québec ainsi que la définition des principaux concepts de la recherche : neurosciences, approche positive, bienveillance, empathie, fermeté, intervention au sens général du terme ainsi que celle qui est bienveillante. Le devis de recherche choisi ainsi que les éléments d'ordre méthodologique se trouvent au troisième chapitre. Au quatrième et avant-dernier chapitre, on retrouve l'analyse de la collecte de données effectuée par la chercheuse. Finalement, les résultats de la recherche ainsi qu'une proposition de modèle de mise en pratique de l'intervention bienveillante sont présentés au cinquième chapitre.

PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE

Dans cette première section, la mise en contexte de la problématique de recherche est présentée. Tout d'abord, il est question du portrait de la situation professionnelle vécue par la chercheuse au préscolaire. Il est ensuite question des diverses causes et répercussions en lien avec le problème vécu dans la classe. Par la suite, des pistes de solutions et intérêts nouveaux sont abordés et étudiés pour finalement faire place au problème de recherche précis.

1. PORTRAIT DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE DE LA CHERCHEUSE AU PRÉSCOLAIRE

Dans le domaine de l'enseignement, nous sommes quotidiennement confrontés à des situations pouvant perturber la planification de la journée, et donc l'enseignement des divers programmes et activités. Effectivement, le caractère imprévisible du contexte de classe renvoie au fait « qu'il est impossible de prédire tout ce qui peut arriver dans une classe, que les événements prennent fréquemment une tournure imprévue » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 24). À la suite d'expériences empiriques, ces situations peuvent autant être causées par des imprévus d'ordre organisationnel, comme un matériel défectueux au moment où l'on veut s'en servir, que d'ordre social ou comportemental, comme des conflits entre les enfants ou des crises (*Ibid*). De plus, à la suite d'observations, j'ai³ constaté que les élèves reçus dans les classes préscolaires arrivent avec un vécu et une personnalité qui peuvent influencer le climat, principalement au niveau social. Selon Caron (2012) même, « il semble que les différences soient de plus en plus marquées » (p. 3) entre les élèves sur le plan du développement et au sein d'un même groupe, certains ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement tandis que d'autres sont doués ou n'éprouvent aucune difficulté. C'est d'ailleurs ces différences qui ont mené à observer davantage ce qui se passe dans les classes

³ La première personne du singulier sera employée tout au long du premier chapitre étant donné que la chercheuse fait part de sa propre expérience professionnelle.

préscolaires sur le plan émotionnel et relationnel. Les sous-sections suivantes présentent des observations et préoccupations au sujet des difficultés reliées au préscolaire. Les répercussions de ce problème sur les enfants, sur l'enseignante ainsi que sur le climat de classe y sont partagées, pour finalement aborder une origine possible de ce problème.

1.1 Constatations des difficultés vécues au préscolaire

D'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours aimé être en contact avec les enfants et travailler auprès d'eux. C'est beaucoup ce qui a motivé le choix de devenir enseignante. Au moment d'acquiescer un poste en enseignement en 2011, j'ai choisi le préscolaire sans trop être préoccupée par tout ce que cela impliquait, car il était intéressant à la base au même titre que tous les autres degrés du primaire. L'expérience que j'avais concernant le préscolaire se limitait aux deux cours suivis au baccalauréat destinés⁴ à ce degré scolaire ainsi qu'un stage⁵ et un contrat d'une journée par semaine dans une classe préscolaire⁶. J'ai vite compris que cette sphère du monde de l'éducation constitue une étape importante dans le développement affectif et social des tout-petits, d'autant plus que cela fait partie du Programme de formation de l'école québécoise. En effet,

[l]e programme d'éducation préscolaire incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 52).

Par le développement de ces compétences, l'enfant d'âge préscolaire apprend à mieux se connaître et s'affirmer, à identifier ses forces et ses limites, à

⁴ Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, Université du Québec à Montréal (2005-2009).

⁵ Stage au préscolaire fait à l'hiver 2007 dans une école de la Commission scolaire des Patriotes.

⁶ Contrat de 20 % de tâche au préscolaire de janvier à juin 2010 dans une école de la Commission scolaire des Patriotes.

reconnaître ses émotions et à vivre en relation avec les autres (*Ibid.*). J'en suis à la septième année d'enseignement à ce degré scolaire et je réalise que ces compétences ne sont pas faciles à développer. Je prends également conscience qu'il y a de plus en plus de situations impliquant des difficultés sur le plan affectif et social au préscolaire, comme des enfants ayant un niveau d'anxiété assez élevé ou des conflits plus présents entre les élèves. Malgré le fait que j'acquiers de l'expérience au fil des ans, cela reste une source de difficulté et de questionnement puisque les situations impliquant des difficultés sur le plan affectif et social au préscolaire sont toujours présentes. De plus, bien que j'applique diverses techniques d'intervention, comme du renforcement positif ou un système de motivation et que j'anime des programmes d'habiletés sociales tels *Mini Mind Masters* (Orlick, 2002)⁷, dont l'objectif principal est de développer la gestion des émotions ainsi que *La Ribambelle* (Guertin, 2015)⁸ dont l'objectif est la prévention et la diminution de l'anxiété chez les enfants d'âge préscolaire, l'évidence est que je suis tout de même confrontée à des difficultés à ce niveau avec les élèves. En effet, j'ai parfois l'impression de gérer davantage de situations de conflits entre ces derniers ou des comportements dérangeants dans un contexte de classe plutôt que d'animer des activités pédagogiques. Monzée (2015) définit les comportements dérangeants comme « différents modes d'expression ou de réaction des enfants qui incommode l'entourage familial et scolaire » (p. 21). Dans ma pratique, j'observe certains élèves qui poussent ou tapent d'autres enfants parce qu'ils considèrent que ceux-ci sont trop près ou encore, ont des réactions de colère ou d'excitation excessives. Ce sont des observations personnelles, issues du quotidien, mais à force de discuter avec des collègues, j'ai pu remarquer que je ne suis pas la seule à faire ces constats. Par ailleurs, certains auteurs, comme Monzée (2015) et Filliozat (2014), en font également mention dans leurs ouvrages, en évoquant les comportements dérangeants que peuvent avoir les enfants, comme des crises dès

⁷ *Mini Mind Master* est un programme d'habiletés de vie positive qui a été bâti en Ontario.

⁸ *La Ribambelle* est un programme de dépistage et d'intervention précoce de l'anxiété et de comportements perturbateurs auprès des enfants d'âge préscolaire qui a été bâti dans la Commission scolaire des Patriotes, située dans la Montérégie.

qu'il y a la moindre frustration, de la violence, de l'impulsivité et des difficultés de concentration (Filliozat, 2014).

Bien entendu, les proportions de ces difficultés vécues en classe varient selon les milieux, mais il s'agit tout de même d'une situation vécue par plusieurs dans le milieu enseignant. Une enquête québécoise faite en 2012 sur les élèves à la maternelle montre que 9 % des enfants d'âge préscolaire sont vulnérables dans le domaine des compétences sociales et 9,7 % dans le domaine de la maturité affective (Simard, M., Tremblay, M., Lavoie, A. et Audet, N., 2013). Dans cette étude, on mentionne que « les enfants vulnérables sont plus susceptibles de présenter des difficultés liées à l'apprentissage scolaire que les autres » (*Ibid.*, p. 43). Ces statistiques, bien qu'elles ne soient pas alarmantes, viennent toutefois justifier le fait qu'il est important de se soucier du développement social et affectif des élèves, et c'est principalement ce qui justifie un questionnement sur la situation, car elle est vécue au quotidien et je cherche toujours à trouver des solutions. Cela a aussi été une des motivations pour lesquelles j'ai décidé de faire un Diplôme de deuxième cycle en éducation préscolaire et enseignement primaire de 2013 à 2016⁹. Les difficultés vécues au préscolaire sont bien réelles et celles-ci entraînent des effets non seulement sur les enfants et sur l'enseignante, mais aussi sur le climat général de classe, et ce, de manière négative. Ces différents effets observés sont d'ailleurs partagés dans la sous-section suivante.

1.2 Effets de ces difficultés vécues sur les enfants, l'enseignante et le climat de classe

Dans le quotidien, je constate que plusieurs comportements ont des effets à plusieurs niveaux. Il est important de rappeler ici le fait qu'un comportement est dérangeant lorsqu'il vient incommoder l'entourage (Monzée, 2015). Julien (2007)

⁹ Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke (2013-2016).

parle, quant à lui, « d'enfant qui dérange ». Selon lui, un enfant dérange, car il n'est pas comme les adultes et les pousse à se remettre en question (*Ibid.*). En fait, un enfant peut être considéré comme dérangeant par les parents ou tout autre adulte de son entourage parce qu'il est impulsif, qu'il bouge trop, qu'il s'isole ou qu'il est atteint d'un handicap (*Ibid.*). Bref, Julien (2007) précise que l'enfant dérange s'il ne correspond pas aux attentes des adultes.

En ce qui concerne les élèves, j'ai pu observer qu'ils sont souvent plus fragiles et désorganisés lorsqu'il y a présence de comportements dérangeants tels que des crises, de l'opposition, des coups ou de l'agitation puisque ces comportements peuvent être dirigés vers eux (Archambault et Chouinard, 2003). Les élèves qui ont ces comportements peuvent être complètement hors de contrôle ou en crise. Cela perturbe les pairs également, qui peuvent être sur leurs gardes et plus anxieux. En effet, étant donné que l'anxiété serait causée à 70 % par l'environnement dans lequel on vit, il est possible qu'un milieu où il y a présence de comportements dérangeants augmente l'anxiété chez les personnes de ce milieu (Braconnier, 2002).

Pour ce qui est de l'enseignante, je reconnais que les comportements dérangeants peuvent avoir des répercussions sur son humeur, son énergie ainsi que la qualité de présence à ses élèves. Lorsque j'étais en période d'insertion professionnelle, je réagissais plus fortement lorsque les élèves avaient des comportements dérangeants, c'est-à-dire que je pouvais être en colère, moins patiente et plus anxieuse. Les enfants ressentaient alors cet état, ce qui pouvait générer les mêmes émotions de leur côté, car lorsque « les adultes crient, s'énervent, ces émotions sont transmises à l'enfant qui ressent ces mêmes émotions de colère, d'énervement » (Gueguen, 2014, p. 211). Dans ce contexte, il était alors possible d'observer que les enfants étaient eux-mêmes plus irritables, anxieux et sollicitaient davantage l'attention de l'enseignante. Cela renvoie au phénomène des neurones miroirs, qui représente le fait que « lorsqu'on observe un comportement, un

mouvement, c'est déjà le réaliser dans notre esprit » (*Ibid.*, p. 209). Par exemple, si quelqu'un nous fait un sourire, la zone du cerveau qui contrôle le sourire s'active de la même manière que si nous sourions. Il y avait donc aussi un effet de contamination, ce qui est compréhensible étant donné que les enfants observent et imitent les comportements des adultes importants qui les entourent (Gibson Desrochers, 2011). Cela faisait également en sorte que je pouvais être plus épuisée et un sentiment d'incompétence en découlait, tout comme ce que les parents peuvent ressentir avec leurs enfants lorsqu'ils sont aux prises avec des comportements dérangeants ou des situations difficiles (Filliozat, 2014). Heureusement, j'ai acquis beaucoup de connaissances qui m'aident à devenir plus calme et mieux outillée pour faire face à ces situations au courant des dernières années. D'ailleurs, le cours sur le stress et l'anxiété¹⁰ a été bénéfique puisque j'ai réalisé qu'en étant plus chaleureuse, réconfortante et à l'écoute des besoins des élèves, et donc bienveillante, je reste plus positive et il est plus facile de faire face à ces situations, comme certains auteurs, dont Monzée (2015), le suggèrent.

Le climat de classe, quant à lui, peut être perturbé par la présence des comportements dérangeants, et ainsi rendre la tâche enseignante plus difficile (Lacroix et Potvin, 2009). J'ai observé qu'une certaine tension peut se faire ressentir et que la bonne humeur est moins présente. Lorsqu'il y a davantage de comportements dérangeants, c'est fréquemment plus bruyant dans la classe et j'ai observé une diminution du plaisir dans les diverses activités et des fins de journées chaotiques. De plus, j'ai constaté un impact sur le déroulement des diverses activités étant donné qu'un comportement dérangeant, telles une crise ou une manifestation d'opposition d'un élève, entraîne généralement une intervention de la part de l'enseignante et donc une pause lors de l'activité en question. Ces observations permettent de comprendre que le climat de la classe, ou l'ambiance, sera perturbé ou non autant par les comportements des élèves que par ceux de l'enseignante, car il

¹⁰ Stress et anxiété chez l'élève du primaire (APR849). Automne 2015, Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Diplôme de deuxième cycle.

dépend de tous les membres de la classe (Monzée, 2015). Le fait de prendre conscience de ces différents effets des comportements dérangeants a soulevé un questionnement par rapport à ce qui peut être responsable de ces situations et ce qui pourrait être fait afin de rendre le climat de classe plus agréable pour tous. Par ailleurs, à travers les études de deuxième cycle¹¹, j'ai acquis plusieurs connaissances en lien avec l'intelligence émotionnelle, le lien d'attachement, le stress et l'anxiété ainsi que l'intelligence relationnelle. Ces connaissances m'ont apporté un regard nouveau et une meilleure compréhension du développement de l'enfant. D'ailleurs, un aspect commun dans tous ces cours et qui a soulevé un intérêt important est le développement du cerveau de l'enfant.

1.3 Intérêt soulevé pour le développement du cerveau de l'enfant

Le développement du cerveau de l'enfant fait référence aux neurosciences, qui représentent, selon Monzée (2015), « l'ensemble des recherches qui nous permet de mieux comprendre comment s'organisent les fonctions sensorimotrices, affectives et cognitives des êtres vivants » (p. 29). Bien que ce concept sera plus élaboré et défini dans le deuxième chapitre, il s'avère néanmoins intéressant de spécifier que c'est surtout le volet des neurosciences sociales dont il sera question, comme mentionné par Monzée (2015) dans son livre *J'ai juste besoin d'être compris*, ainsi que celui des neurosciences affectives, nommées par Gueguen (2014) dans son livre *Pour une enfance heureuse*, puisque ces auteurs sont impliqués dans le développement social et affectif de l'être humain.

Ce qui a soulevé mon intérêt plus particulièrement est le fait que le cerveau se développerait progressivement selon certains facteurs tels que l'âge, la génétique et l'environnement (*Ibid.*). Certaines parties du cerveau, comme le cortex préfrontal, qui est le siège des émotions, ne se développent qu'à partir de l'âge de cinq ans, ce qui représente l'âge de la majorité des élèves à qui j'enseigne (*Ibid.*). Monzée

¹¹ Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke (2013-2016).

(2015) précise d'ailleurs que cette partie « la plus utile pour tempérer les émotions et développer les habiletés n'atteint sa maturité que dans la quarantaine » (p. 16). Ce fait est intéressant, car il expliquerait en partie un grand nombre de difficultés rencontrées dans les classes sur le plan affectif et relationnel. Leur cerveau n'étant tout simplement pas encore prêt et assez développé, donc immature, il est normal que les enfants d'âge préscolaire ne soient pas en mesure d'analyser ou de gérer leurs propres émotions et celles d'autrui de la même manière que les adultes (*Ibid.*). Par contre, je constate que c'est souvent ce que nous, adultes, attendons d'eux inconsciemment, car nous avons tendance à oublier que les enfants n'ont pas les mêmes ressources pour faire face à leurs émotions et leur affectivité (*Ibid.*). Ce constat mène donc vers une prise de conscience concernant l'attitude des adultes envers les enfants en éducation.

2. PRISE DE CONSCIENCE DE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE

Comme il a été mentionné précédemment, le développement du cerveau de l'enfant se fait selon un certain rythme et peut différer d'un enfant à l'autre (Monzée, 2015). Toutefois, certains facteurs, comme l'attitude des adultes envers les enfants, peuvent influencer positivement ou négativement ce processus. L'attitude des adultes envers les enfants se définit comme étant une manière d'agir ou de s'adresser à ceux-ci. Selon Gueguen (2014), on fait référence à la violence éducative ordinaire, aussi appelée VÉO, qui semble encore trop présente et considérée comme normale dans nos sociétés (*Ibid.*). De plus, « 85 % à 95 % des adultes la pratiquent » selon un rapport de L'UNICEF mené en 2009 (*Ibid.*, p. 270). Plus récemment, Gueguen (2017) mentionne que « [q]uatre enfants sur cinq sont soumis à une discipline physique ou verbale violente et 80% d'entre eux reçoivent tous les jours des gifles, des fessées ou d'autres punitions corporelles » (Alvarez, C., André, C., Bordeleau, N., Gueguen, C., Kotsou, I., Lenoir, F. *et al.*, 2017, p. 31-32). Le manque d'empathie ou de bienveillance de la part des adultes est également un

thème récurrent dans les neurosciences de l'éducation et aurait un effet néfaste sur le développement du cerveau de l'enfant.

En ayant connaissance de cela, il s'avère donc important de définir d'abord en quoi consiste cette violence éducative ordinaire dans le milieu de l'éducation ainsi que son lien possible avec le manque de bienveillance et d'empathie. Ensuite, une réflexion empirique de la chercheuse par rapport à la violence éducative ordinaire est également pertinente à faire.

2.1 Violence éducative ordinaire (VÉO)

Cette violence est appelée éducative, car elle fait partie de l'éducation dans de nombreuses familles et écoles, et dite ordinaire puisqu'elle est considérée comme normale (Gueguen, 2014). On retrouve dans cette pratique de la violence verbale, psychologique et physique (*Ibid.*). Par exemple, un adulte qui donne une fessée à un enfant ou s'adresse à celui-ci en employant un ton impatient ou méprisant représente une forme de VÉO. Même le fait de crier contre les enfants, leur faire peur ou les menacer en fait partie et cela augmente le stress et l'insécurité de l'enfant (*Ibid.*). Les situations vécues dans la peur peuvent rester gravées inconsciemment dans son amygdale, qui est le centre de la peur, et ainsi avoir une influence même à l'âge adulte (*Ibid.*). La figure 1 de la page suivante (p. 20) présente cette glande du cerveau.

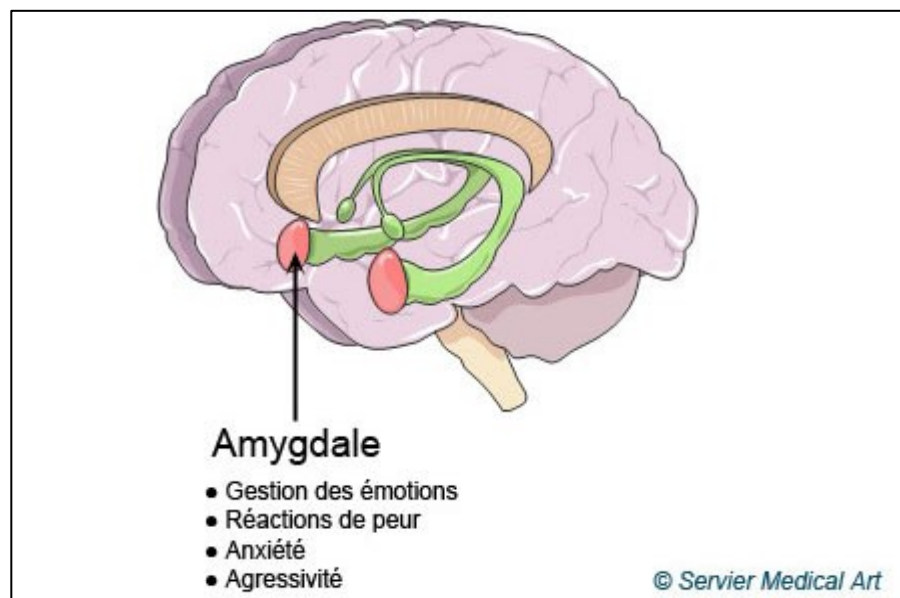


Figure 1 : Position et rôle de l'amygdale dans le cerveau

Illustration tirée du site Neuro Plasticité, 2016. Site téléaccessible à l'adresse : <https://www.neuroplasticite.com/mecanismes-neuroplasticite/stress/>

La figure 1 montre bien où se situe l'amygdale dans le cerveau et permet de constater que cette glande joue un rôle dans la gestion des émotions, les réactions de peur, l'anxiété et l'agressivité. Pour plusieurs adultes, la relation avec l'enfant doit être basée sur une relation de pouvoir, c'est-à-dire qu'ils peuvent user de domination. Cependant, cette attitude peut entraîner des conséquences négatives importantes sur le développement de l'enfant (*Ibid.*). De nos jours, des études démontrent même que l'usage de punitions corporelles comme la fessée ou la tape entraîneraient une augmentation des risques de développer des dépendances ou des troubles de la santé mentale à l'âge adulte (Afifi, 2012, dans Gueguen, 2014). Une amie d'enfance, dont la mère était peu présente et le père plutôt violent, a d'ailleurs développé une dépendance aux drogues pendant l'adolescence et a ensuite abandonné l'école. Aujourd'hui, elle ne semble plus consommer, mais sa santé mentale reste fragile. En prenant connaissance de ces faits, il est pertinent de voir en quoi ces habitudes éducatives sont associées au manque d'empathie et de bienveillance de la part des adultes.

2.2 Manque de bienveillance et d'empathie de la part des adultes

L'attitude que les adultes adoptent envers les enfants a des répercussions sur ces derniers et il est possible qu'ils manquent de bienveillance et d'empathie, sans toutefois que cela soit intentionnel ou conscient. Gueguen (2014) mentionne que « les nombreuses difficultés rencontrées avec les enfants prennent leur origine, pour beaucoup d'entre elles, dans l'attitude que les adultes ont avec eux, dans le manque d'empathie et d'échanges affectueux » (p. 53). La bienveillance signifie « porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien et en y veillant » (*Ibid.*, 2015, p. 15) et l'empathie est « une capacité du sujet à prendre le point de vue de l'autre et à ressentir ce qu'autrui ressent » (Cohen et Guilé, 2010, p. 242). Un manque de celles-ci de la part des adultes serait défavorable et aurait des conséquences néfastes (Gueguen, 2014) sur le développement du cerveau de l'enfant. Puisque ces deux termes sont souvent employés conjointement dans les divers ouvrages consultés, il en sera également ainsi dans la présente recherche. Il se pourrait aussi qu'un terme soit utilisé seul. Monzée (2015) énonce le fait que le manque de bienveillance de la part des adultes peut pousser l'enfant à « puiser ses ressources dans la solitude » (p. 85). Gueguen (2014) mentionne même que le « déficit d'empathie fait partie intégrante de nombre de troubles psychiatriques présents chez les autistes et les psychopathes » (p. 52). Bien entendu, cela ne représente pas nécessairement les élèves d'âge préscolaire, mais ce point est néanmoins intéressant à soulever.

Il est aussi possible d'associer le manque de bienveillance et d'empathie de la part des adultes à une forme de violence éducative ordinaire étant donné leurs répercussions similaires sur le développement du cerveau de l'enfant. De plus, une étude menée à l'université d'Oxford (2012) comparant une éducation empathique et une éducation punitive a démontré que les enfants ayant reçu la seconde éducation sont plus sujets à développer « une insensibilité, un cynisme, une dureté et une tendance au mensonge » (Waller, 2012, dans Gueguen, 2014) que les autres. À la

suite de ce qui a été énoncé dans ces sous- sections, il est intéressant de faire une réflexion empirique sur la propre expérience de la chercheuse avec la violence éducative ordinaire.

2.3 Réflexion empirique sur la violence éducative ordinaire

Généralement, aucun adulte que je connaisse, moi y compris, n'affirme ouvertement utiliser cette approche éducative. Je réalise toutefois que nous en faisons tous, pour la plupart occasionnellement, sans nécessairement en être conscients. Cela soulève donc une réflexion quant à l'éducation reçue personnellement et ce qui en découle dans l'approche que j'utilise comme enseignante. Je considère avoir grandi dans une famille où régnaient l'amour et le réconfort, mais où la relation de pouvoir de la part des parents, et principalement d'un père militaire, était présente. Bien entendu, cette approche était celle qui semblait la meilleure selon eux puisque c'était également le modèle qu'ils avaient reçu auparavant. Aujourd'hui, je suis consciente que ce n'était pas bénéfique pour mon développement et je réalise que je peux user de la même méthode, c'est-à-dire que je peux hausser le ton ou être impatiente auprès des élèves puisque c'est le modèle que j'ai intégré. Il peut aussi arriver, à l'occasion, que je gronde mes élèves ou que je leur lance un regard mécontent lorsque je suis en colère. Dans ces moments, je dois admettre que je manque de bienveillance et d'empathie envers les enfants, ce qui peut être considéré, par le fait même, comme une forme de violence éducative ordinaire.

Par contre, grâce aux connaissances acquises tout au long de mon Diplôme de deuxième cycle¹², j'ai réalisé à quel point cela peut être néfaste pour l'enfant d'agir avec la violence éducative ordinaire. C'est d'ailleurs un point primordial à considérer étant donné que je connais maintenant les conséquences redoutables et

¹² Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke (2013-2016).

durables que cette éducation peut avoir sur les élèves. En effet, celle-ci crée un climat de stress pour l'enfant, ce qui peut entraîner une sécrétion trop élevée de cortisol, l'hormone sécrétée lors du stress, ce qui va par la suite bloquer certaines parties du cerveau, car « dès qu'il y a du stress, les circuits qui nous permettent de penser, d'apprendre, de réfléchir et de mémoriser sont perturbés, voire même inhibés » (Waller, 2012, dans Gueguen, 2014, p. 146).

À la suite de ces prises de conscience, un désir de faire autrement et trouver une solution dans le but d'améliorer la situation a surgi. Les lectures ont permis de découvrir une approche plus positive par rapport à celle que j'ai reçue comme éducation et que je peux avoir tendance à transposer à mon enseignement. Tenant compte qu'une attitude bienveillante et chaleureuse stimulerait positivement le développement du cerveau de l'enfant (Gueguen, 2014), un changement de pratique s'avère nécessaire. Après réflexion, les comportements dérangeants des élèves seraient-ils issus de la présence d'une violence éducative ordinaire et du manque de bienveillance et d'empathie de la part des adultes? Serait-il possible alors qu'une éducation basée sur une approche positive soit une solution aux problèmes vécus dans les classes préscolaires reliés aux comportements dérangeants? Est-ce qu'une intervention bienveillante auprès des enfants serait à promouvoir? Ces questionnements soulèvent un intérêt justifiant la pertinence de développer sur cette approche positive.

3. MISE EN PLACE D'UNE APPROCHE POSITIVE

Avec l'expérience acquise depuis l'insertion professionnelle et la formation continue¹³, j'ai souvent eu plusieurs remises en question, à travers lesquelles j'ai réfléchi sur qui je suis en tant qu'enseignante et ce à quoi j'aspire dans le futur. Ces remises en question ont permis de faire certaines prises de conscience, dont le désir

¹³ Formation universitaire de deuxième cycle mentionnée auparavant, formations diverses suivies dans le milieu de travail ainsi que lors de congrès (entre 2011 et 2017).

de devenir une meilleure enseignante¹⁴ ainsi que la découverte d'une approche plus positive et c'est en grande partie ce qui motive ce choix de faire cette recherche sur l'intervention bienveillante au préscolaire. Dans les prochaines sections, il est d'abord question d'une approche positive centrée sur la bienveillance, l'empathie et la fermeté. Puis, une pratique centrée sur des interventions bienveillantes est finalement traitée plus spécifiquement, puisqu'elle a grandement suscité l'intérêt lors des lectures.

3.1 Découverte d'une approche positive

Après avoir pris conscience des effets négatifs de certaines pratiques éducatives utilisées dans nos sociétés, une approche positive est venue susciter un grand intérêt. Cette approche est « basée sur une relation empathique, bienveillante avec une saine fermeté envers le jeune » (Robillard, 2016). Cette relation sera davantage élaborée dans le second chapitre, mais il est néanmoins important de souligner que ces trois éléments qui la constituent sont indissociables. Le but principal de l'approche positive est d'ailleurs d'obtenir des résultats positifs à long terme en intervenant de façon positive avec les enfants. Par exemple, sourire à l'enfant, l'encourager, miser sur ses forces tout en lui offrant un cadre et une sécurité sont des façons d'intervenir positivement. Gueguen (2014, 2015), Monzée (2015, 2016) et Nelsen (2012) sont des auteurs importants dans le domaine de l'approche positive.

D'ailleurs, le modèle de Discipline Positive de Nelsen (2012), basé sur la fermeté et la bienveillance simultanées où règnent le respect mutuel et la coopération est une référence dans l'approche positive (*Ibid.*). Elle souligne également l'importance de créer le lien avant de corriger ainsi que d'enseigner « les compétences de vie en développant un référentiel interne solide » (*Ibid.*, 2012,

¹⁴ Le désir de devenir une meilleure enseignante signifie ici que la chercheuse veut améliorer ces interventions et aller chercher de nouvelles connaissances dans le domaine de l'éducation positive.

p. 35). L'approche élaborée par Nelsen (2012) propose des méthodes d'interventions bienveillantes, attitudes et outils pouvant s'appliquer en classe tels que le temps de pause, l'encouragement et la recherche de solution et réparation (*Ibid.*). Afin de mieux illustrer ce modèle, un tableau des cinq critères déterminant une discipline positive et efficace selon Nelsen (2012) se trouve à l'Annexe A (p. 126). Cette approche représente bien l'enseignante que je suis d'autant plus qu'elle pourrait être efficace afin de prévenir les comportements dérangeants des élèves. Un essai réalisé par Vyboh-Poirier (2016) auprès d'élèves québécois de première année du primaire a d'ailleurs révélé que la pratique de la discipline positive de Nelsen (2012) serait bénéfique tant pour les élèves que pour l'enseignante et le climat de classe (*Ibid.*). Par contre, cette pratique n'a pas encore été expérimentée et évaluée au préscolaire au Québec et n'englobe pas toute l'approche positive.

Par ailleurs, il existe des trousseaux ou recueils d'activités en lien avec l'approche positive, comme celui élaboré par Bazinet (2013), qui peuvent être des outils intéressants. Toutefois, dans le quotidien scolaire, je trouve qu'il y a plusieurs programmes à enseigner et qu'il est parfois plus difficile d'arriver à intégrer toutes les méthodes, activités et recommandations suggérées. Je miserais donc davantage sur les interventions bienveillantes et sur l'attitude générale adoptée dans le quotidien, puisque cela occupe une place importante dans mon cheminement professionnel. C'est également un aspect qui revient souvent parmi les diverses lectures en lien avec l'approche positive et le développement du cerveau de l'enfant, c'est-à-dire qu'il est souvent question de l'attitude des adultes envers les enfants, de bienveillance, d'empathie et de fermeté.

3.2 Intervention bienveillante et empathie

Étant donné que le manque de bienveillance et d'empathie des adultes envers les enfants peut être un facteur de risque pour les troubles de comportements sociaux, il s'avère intéressant de voir ce qui pourrait être fait afin d'améliorer la

situation. La découverte d'une approche basée sur la bienveillance et l'empathie par le biais de diverses lectures et formations suivies s'est révélée très positive dans mes pratiques en classe.

Cette approche, s'appuyant sur le principe que l'adulte doit développer une relation empathique avec l'enfant, stimulerait positivement l'évolution de son cerveau. Ainsi, l'enfant est considéré comme un être humain au même titre qu'un adulte. Il apprend ce qu'est l'empathie ainsi qu'à devenir empathique avec les autres. L'adulte détient un rôle important dans le développement de l'empathie chez l'enfant, car c'est un sentiment social acquis et non inné (Gueguen, 2014). De plus, en agissant avec des interventions bienveillantes, la qualité du lien dans la relation avec l'enfant sera meilleure (Monzée, 2015).

Dans le milieu de l'éducation, cela implique un changement dans le mode de pensée de certains enseignants ainsi que dans les pratiques. Trop souvent, les adultes ont tendance à intervenir auprès des enfants avec impatience, avec désintérêt, ou avec un rapport de force, bien que les intentions soient bonnes à la base. Cela renvoie donc à la violence éducative ordinaire dont il a été question dans la section précédente (Gueguen, 2014). Par exemple, l'enseignant qui a un groupe de 18 élèves d'âge préscolaire peut avoir de la difficulté à répondre aux besoins de chacun d'eux, ce qui peut faire en sorte qu'il essuie du revers de la main une demande d'un enfant qu'il considère comme futile, alors qu'elle est importante pour le petit. En fait, j'ai pu observer qu'il n'est pas rare que les adultes agissent avec les enfants d'une manière qu'ils n'accepteraient pas eux-mêmes si on les traitait de la sorte sans savoir quelles répercussions cela peut entraîner. Comme le mentionne d'Asembourg (dans Gueguen, 2014) « le cerveau de l'enfant doit être prêt à gérer et comprendre tout comme un adulte dès les premières années » (*Ibid.*, p. 11), ce qui peut rapidement devenir anxiogène et avoir des répercussions néfastes pour le développement du jeune enfant. Toutefois, en employant une pratique éducative bienveillante et empathique où il y a aussi de la fermeté, cela amène l'enseignant à

considérer réellement la demande de l'enfant et à prendre le temps nécessaire avec ce dernier, ce qui favorise le bon développement du cerveau de celui-ci tout en l'aidant à s'épanouir (*Ibid.*). Il serait donc aussi pertinent de voir quelles sont les interventions bienveillantes bénéfiques et comment parvenir à ce qu'elles soient les plus bienveillantes possible dans la pratique enseignante.

Les diverses lectures ont mené à reconnaître qu'il existe un intérêt partagé pour la bienveillance en éducation. Un portrait de ce qui est fait ailleurs dans le monde ainsi que des études menées en lien avec la bienveillance et l'empathie sera énoncé dans le second chapitre. Toutefois, il est important de mentionner qu'à la suite de la lecture de ces recherches, je constate que les objectifs de recherche diffèrent énormément, que le champ d'études est assez large et que peu d'entre elles étudient les enfants d'âge préscolaire. De plus, la majorité des recherches ont été effectuées ailleurs qu'au Québec, sont rares et ne traitent pas non plus de la bienveillance comme telle. Elles soulèvent néanmoins une préoccupation pour un changement de pratique et l'importance de l'empathie de la part des adultes dans le développement de l'enfant. Pour toutes ces raisons, je crois qu'il est important d'approfondir le questionnement dans la section suivante.

4. PROBLÈME DE RECHERCHE

Précédemment, il a été question d'un désir de s'éloigner de la violence éducative ordinaire et du manque de bienveillance et d'empathie pour aller vers une intervention plus bienveillante. À la suite de la mise en contexte de cette problématique professionnelle, il est justifié d'énoncer d'abord la pertinence d'une recherche en lien avec la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire. Par la suite, la question de recherche est énoncée avant de présenter l'objectif.

4.1 Pertinence de l'intérêt porté à l'intervention bienveillante

Comme il a été mentionné auparavant, le manque de bienveillance et d'empathie de la part des adultes a des répercussions néfastes sur le développement du cerveau de l'enfant (Gueguen, 2014). Il semblerait aussi que la violence éducative ordinaire prendrait encore trop de place dans nos milieux puisqu'elle serait présente dans « 80 % » des familles (Alvarez, C., André, C., Bordeleau, N., Gueguen, C., Kotsou, I., Lenoir, F. *et al.*, 2017, p. 32).. De plus, le cortex préfrontal se développant autour de l'âge de cinq ans (*Ibid.*), donc à l'âge des élèves à qui j'enseigne, il s'avère pertinent de se pencher sur ce sujet. Par ailleurs, puisque je désire améliorer ma compétence et mes connaissances en tant qu'enseignante par l'attitude générale et les interventions, la discipline positive de Nelsen (2012) basée sur la bienveillance et la fermeté peut s'avérer intéressante à exploiter, d'autant plus qu'aucune recherche n'a été faite à ce jour au Québec et au préscolaire. Toutefois, puisque les programmes d'intervention ou trousse d'activités peuvent être exigeants sur le plan de la planification et de l'animation d'activités ou de techniques sans nécessairement prendre en considération l'attitude à préconiser ou le comportement de l'enseignante dans son ensemble, je souhaite trouver un moyen de prévenir et diminuer les comportements dérangeants de mes élèves tout en favorisant le bon développement de leur cerveau. Cela justifie donc la pertinence sociale de la présente recherche.

Les recherches existantes concernant la bienveillance et l'empathie, quant à elles, sont pertinentes et ont des résultats positifs pour la plupart. Par contre, elles ne font pas précisément état de la problématique professionnelle, c'est-à-dire qu'elles ne ciblent pas précisément les enfants d'âge préscolaire ni les effets d'interventions bienveillantes et c'est pourquoi il serait pertinent d'un point de vue scientifique d'effectuer d'autres recherches. Bref, à partir de ces constats, l'intérêt pour une recherche évaluant la recherche d'interventions bienveillantes auprès d'enfants

d'âge préscolaire est justifié. C'est d'ailleurs ce qui conduit vers la question de recherche.

4.2 Question de recherche

À partir de tout ce qui a été énoncé dans ce premier chapitre, j'en viens donc à un questionnement sur la façon d'enseigner, à savoir si un changement dans la pratique peut avoir un impact positif pour les élèves. Plus précisément, je souhaite observer les effets de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire. Comme le mentionne d'Asembourg (dans Gueguen, 2014), « La clé du changement est bien dans notre façon de penser : "*si je pense autrement, je fais autrement et j'obtiens donc autre chose*" » (*Ibid.*, p. 13). Donc, la question de recherche est la suivante : Quels sont les effets de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire? À partir de cette question, il y a deux sous-questions qui peuvent être énoncées :

- Quels sont les effets auprès des enfants de l'ensemble du groupe?
- Quels sont les effets auprès des enfants présentant des comportements dérangeants?
- Quels sont les effets auprès de l'enseignante?

4.3 Objectif de la recherche

Dans un premier temps, il sera principalement question de voir les effets de la recherche et de la mise en pratique d'interventions bienveillantes par la chercheuse en ayant une attention particulière à l'utilisation de ces interventions. Dans un second temps, il sera intéressant de voir si des retombées de cette recherche pourront être partagées auprès d'autres enseignants au préscolaire, et peut-être même aux autres niveaux du primaire.

DEUXIÈME CHAPITRE : CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre dresse un portrait des diverses pratiques et recherches en lien avec la bienveillance et l'empathie à travers le monde et au Québec dans le but de préciser la pertinence de la présente recherche en lien avec la recherche d'interventions bienveillantes et empathiques au préscolaire. Par la suite, les principaux concepts sont définis afin de faciliter la compréhension des diverses composantes de la recherche. En premier lieu, le concept des neurosciences est défini et, plus spécifiquement, l'immaturation du cerveau de l'enfant d'âge préscolaire. Ensuite, l'approche positive est présentée, celle-ci englobant principalement les concepts de bienveillance, d'empathie et de fermeté. Puis, il est important de bien définir le concept d'intervention pour finalement définir l'intervention bienveillante.

1. PORTRAIT DES DIVERSES PRATIQUES ET RECHERCHES À TRAVERS LE MONDE ET AU QUÉBEC

La Finlande est reconnue pour son système d'éducation bien développé et axé sur une approche positive, chaleureuse et bienveillante (Gueguen, 2014). En effet, une étude menée par l'Université de l'Est de la Finlande, l'Université de Turku et l'Université de Jyväskylä est en cours afin de vérifier les effets de cette approche éducative, à savoir si elle serait en cause des bons résultats de ce pays au Programme International pour le suivi des acquis des élèves (University of Eastern Finland, 2015). Au Danemark, les enfants reçoivent dorénavant des cours d'empathie à l'école (Benhaïem, 2016). D'autres pratiques en éducation positive sont également employées en Russie et aux Pays-Bas, comme des cours sur la gentillesse (*Ibid.*).

Au Canada, Gordon (2014) a développé le programme *Les racines de l'empathie*, actuellement utilisé dans les provinces canadiennes et sur deux autres

continents, qui vise le développement de l'empathie dès le préscolaire (*Ibid.*). Des recherches ont été menées afin de vérifier l'efficacité de la mise en place de ce programme dans les milieux scolaires au Canada et ailleurs. Les résultats démontrent que le programme *Les Racines de l'empathie* « favorise les compétences sociales et émotionnelles des enfants, qu'il améliore leurs comportements prosociaux et qu'il constitue un facteur de protection contre le développement de l'agressivité » (*Ibid.*, p. 250). Toutefois, les études réalisées, dont celle entreprise par Schonert-Reichl, Smith et Zaidman-Zait (2011, dans Gordon, 2014), portent principalement sur les enfants à partir de la première année et mettent l'accent sur les comportements agressifs. Par ailleurs, selon une étude dirigée par Santos (2011, dans Gordon, 2014), ce programme serait plus efficace lorsqu'il est utilisé dans un contexte de vie réelle et de manière étendue (Santos *et al*, 2011, dans Gordon, 2014). En ce qui concerne le Québec, Bazinet (2013) a élaboré un recueil d'activités en lien avec la psychologie positive pour le préscolaire.

De plus, diverses recherches en lien avec le développement de l'empathie chez les enfants ont également été menées à travers le monde. Cohen et Guilé (2010) ont recensé plusieurs études effectuées principalement aux États-Unis ainsi qu'en Europe confirmant le fait que des perturbations au niveau du développement de l'empathie peuvent ultérieurement entraîner des troubles des conduites. D'autre part, Curby et Brock (2013) ont fait une étude recensant deux études réalisées auprès d'enfants et enseignants du préscolaire aux États-Unis au sujet de la cohérence du soutien émotionnel. Ces recherches ont démontré l'importance d'un soutien émotionnel, qui peut être en lien avec l'empathie, de la part des enseignants pour la réussite scolaire et pour favoriser le développement social (*Ibid.*). Dans un autre ordre d'idées, une étude qualitative menée aux États-Unis (2015) au sujet de l'expression de l'empathie de la part des enseignants dans l'éducation des jeunes enfants a soulevé l'effet bénéfique d'une attitude empathique de la part des enseignants sur les relations entretenues avec les élèves et leurs parents. L'empathie démontrée par l'enseignant aiderait effectivement l'enfant à mieux ressentir,

communiquer et répondre aux besoins des enfants et des parents auprès desquels il travaille (Brotherson, Maude et Peck, 2015). Le portait des diverses recherches et pratiques à travers le monde et au Québec étant fait, il est important de définir un des concepts de la recherche, soit les neurosciences.

2. NEUROSCIENCES

Dans cette section, une définition du concept est d'abord présentée selon certains auteurs. Ensuite, le contexte d'immaturation du cerveau chez l'enfant d'âge préscolaire est énoncé.

2.1. Définition du concept de neurosciences

« Les neurosciences rassemblent les disciplines scientifiques dont la recherche a pour objet la connaissance du système nerveux et de son fonctionnement » (Clarac et Ternaux, 2008, p. 3). De plus, cette discipline peut être divisée en deux catégories, soit les neurosciences cognitives et les neurosciences sociales et affectives, la seconde catégorie s'intéressant plus spécifiquement au développement du cerveau en lien avec les émotions, la vie sociale, l'affectivité et les relations aux autres (Gueguen, 2014). Les neurosciences sociales et affectives « révèlent que notre cerveau est véritablement “câblé” pour rencontrer les autres » (*Ibid.*, p. 38). Par ailleurs, lorsqu'on fait référence aux neurosciences, cela signifie que l'on porte attention au développement du cerveau de l'enfance à l'âge adulte, ce qui s'explique par le fait que le cerveau contient différentes parties se développant selon des rythmes différents (*Ibid.*). Selon Monzée (2015),

[L]es neurosciences regroupent toutes les disciplines scientifiques qui étudient, décrivent, ou appliquent les connaissances que nous avons acquises sur le cerveau. [...] C'est l'ensemble des recherches qui nous permet de mieux comprendre comment s'organisent les fonctions sensorimotrices, affectives et cognitives des êtres vivants (*Ibid.*, p. 29).

En prenant connaissance de tous ces éléments, il est possible de comprendre que le cerveau d'un enfant d'âge préscolaire ne peut être développé comme celui d'un adulte étant donné son immaturité. C'est pour cette raison que celui-ci peut parfois avoir des comportements qui perturbent, ce qui mène à porter une attention particulière à cet aspect.

2.2 Immaturité du cerveau de l'enfant d'âge préscolaire

Le cerveau commence à se développer avant même la naissance de l'enfant, pendant la vie intra-utérine. Une grande partie de son développement se produit également dans les cinq premières années de vie, ce qui représente une période cruciale, voire même critique pour l'enfant. La fragilité de son cerveau justifie l'importance de lui offrir toutes les conditions optimales afin de lui permettre de se développer normalement. À l'âge préscolaire, donc autour de quatre ou cinq ans, le cerveau de l'enfant est cependant encore immature. On entend par immaturité le fait que le cerveau de l'enfant n'est pas encore développé à son plein potentiel. En fait, « parce que son cerveau est en développement, l'enfant ne voit pas, ne comprend pas les choses » (Filliozat, 2014, p. 21) au même niveau que les adultes.

De plus, la maturation du cerveau de l'enfant est influencée en grande partie par l'attitude des adultes ainsi que par leur mode de vie (*Ibid.*). Les expériences vécues dès la naissance peuvent donc avoir une incidence sur le développement du cerveau, d'autant plus que celui-ci « s'adapte continuellement à la réalité vécue par la personne tout au long de sa vie » (*Ibid.*, p. 199). Un autre fait intéressant est que « le développement des structures et fonctions humaines est un processus qui n'est pas linéaire, en ce sens où il est influencé par chaque expérience [...] » (Monzée, 2016, p. 24). Par exemple, un enfant éduqué dans la peur ou dans un milieu familial peu chaleureux ne se développera pas de la même manière qu'un enfant élevé dans l'encouragement ou un milieu familial chaleureux. Le premier risque de développer davantage de stress et d'anxiété tandis que le second risque d'être plus positif et

épanoui (Gueguen, 2014). Dans un contexte scolaire, il est alors tout à fait usuel que les enfants d'âge préscolaire arrivent à l'école sans être tous au même niveau de développement. Le cerveau de certains enfants est plus immature que celui des autres, et vice-versa.

Par ailleurs, les diverses parties du cerveau ne se développent pas toutes au même moment. Par exemple, le cortex préfrontal, qui est responsable de tout ce qui est en lien avec le développement des émotions, de leur gestion ainsi que du développement de l'empathie, commence à se développer autour de l'âge de 5 ans (Gueguen, 2014). D'ailleurs, comme le mentionne Monzée (2015), cette partie du cerveau, qui est la plus importante dans le domaine des émotions, n'atteindrait sa pleine maturité qu'entre 40 et 50 ans. En fait, tant que cette partie cérébrale ne devient pas efficace, les aspects pulsionnels de l'enfant sont très présents (*Ibid.*). Cela permet donc de comprendre que « c'est la difficulté à gérer les émotions qui déclenche la plupart des comportements dérangeants » (*Ibid.*, p. 246) de l'enfant. Par exemple, c'est pour cette raison que l'on peut voir un enfant de quatre ou cinq ans prendre le jouet que son camarade tient dans ses mains sans le lui demander, simplement car il éprouve l'envie de jouer avec celui-ci. Le fait que le cerveau de l'enfant soit immature fait en sorte qu'il est difficile pour lui de donner un sens et comprendre ce qu'il vit puisqu'il est encore trop collé à son émotion (Monzée, 2016). Il est donc possible qu'un enfant ait une réaction qui semble démesurée pour l'adulte lorsqu'il vit un conflit ou une peine.

Les neurosciences et l'immaturité du cerveau de l'enfant d'âge préscolaire étant définies, la section suivante porte sur l'approche positive, qui peut favoriser le développement du cerveau de l'enfant.

3. APPROCHE POSITIVE

Étant donné que les interventions préconisées dans la présente recherche découlent d'une pratique basée sur une approche positive, il est important de définir ce concept et ses composantes, soit la bienveillance, l'empathie et la fermeté.

3.1 Définition et schéma du concept de l'approche positive

L'approche positive se définit comme étant une approche, donc une « une façon générale de percevoir les choses ou les idées, d'étudier une question, d'aborder un projet, de résoudre un problème ou d'atteindre une finalité » (Legendre, 2005, p. 96) basée sur une intervention positive impliquant une interrelation entre bienveillance, empathie et fermeté. La figure 2 représente bien le schéma de cette approche qui est expliquée par la suite.

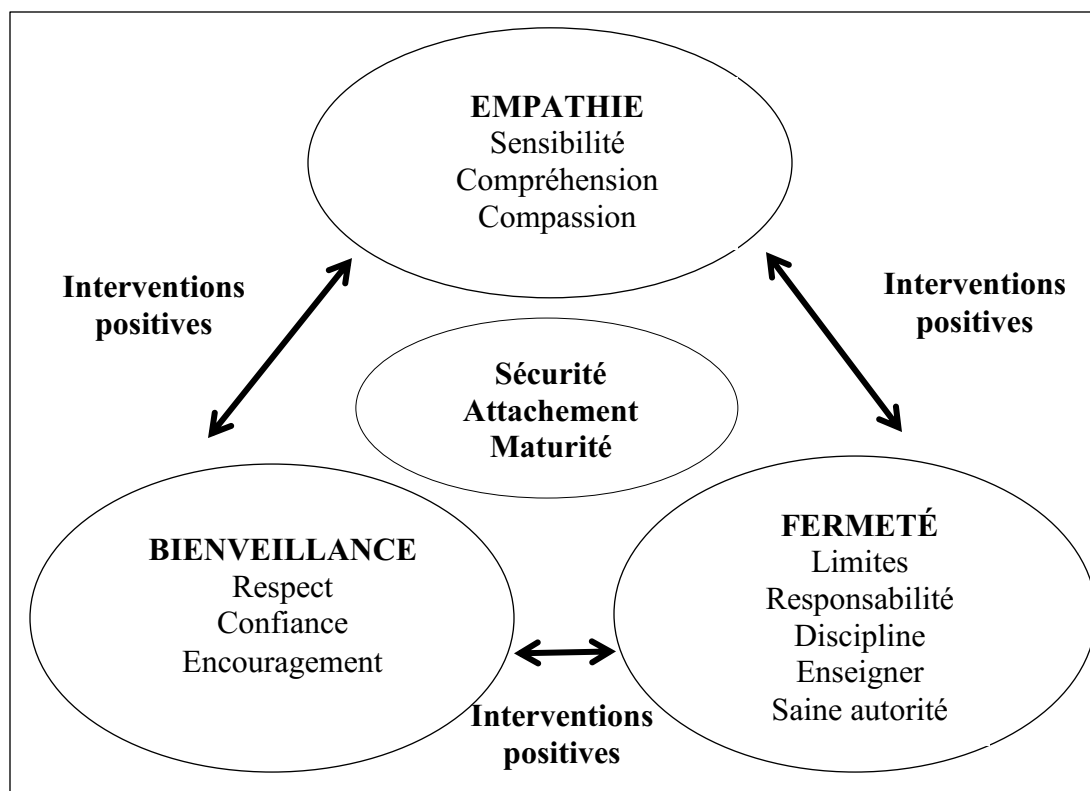


Figure 2 : Schéma de l'interrelation entre empathie, bienveillance et fermeté
Schéma tiré de Robillard (2016).

Dans la figure 2 (p.35), il est possible de voir la présence d'interventions positives entre chacune des composantes de l'interrelation entre empathie, bienveillance et fermeté. Chacune de ces trois composantes est essentielle à l'approche positive, ce qui signifie que la bienveillance, l'empathie et la fermeté sont toutes aussi importantes l'une que l'autre et doivent se retrouver dans l'approche positive. Afin de bien comprendre chacune de ces composantes, elles sont définies dans les sections suivantes.

Par ailleurs, éduquer par l'approche positive signifie que l'adulte utilise une discipline positive auprès de l'enfant, c'est-à-dire qu'il s'adresse à celui-ci en évitant toute forme de négation ainsi qu'une discipline dite punitive, sans toutefois être trop permissif. Il est donc possible de faire une association avec l'éducation positive que l'on retrouve dans certains ouvrages puisque cette approche est utilisée dans ce type d'éducation. De plus, la psychologie positive possède également des similarités avec l'approche positive. Cette psychologie, fondée par Seligman en 1998 (Servan-Schreiber, 2005), s'intéresse à la recherche du bonheur, au développement positif de la personne et à ce qui rend heureux. Ces objectifs correspondent tout autant à ceux de l'approche positive, qui vise à offrir aux enfants les conditions nécessaires à un développement positif et sain dans le but de devenir des adultes épanouis (Nelsen, 2012).

3.2 Définition du concept de bienveillance

Le mot bienveillance vient du mot latin *benevole* ou *benevolens*, qui signifie vouloir le bien de l'autre, agir en fonction d'une disposition favorable envers autrui (Ricard, 2013). La bienveillance représente, selon Nelsen (2012), « le respect du monde de l'enfant » (p. 37) et également de soi-même. Afin d'y parvenir auprès des enfants, il faut chercher à « valider le ressenti attaché à l'émotion » (*Ibid.*, p. 39) et « avoir confiance en eux pour survivre à la déception et leur permettre ainsi de

développer le sentiment d’être capable » (*Ibid.*). Selon Gueguen (2015), « être bienveillant, c’est porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu’il se sente bien et en y veillant » (p. 15). Monzée (2015), quant à lui, parle de posture de bienveillance, laquelle se traduit par l’attitude des adultes envers les enfants dans laquelle on doit prendre soin de nos attentes avec ces derniers lorsqu’on se présente à eux tout en ayant « la volonté d’être simplement présent à la relation » (p. 239). Par exemple, prendre le temps d’accueillir la crise de l’enfant en lui offrant une présence rassurante, en lui parlant calmement représente une manière d’intervenir avec bienveillance et permet d’apaiser l’enfant. Lorsqu’il est question de bienveillance, il est fréquent de voir également l’empathie, puisque ces deux composantes sont en relation.

3.3 Définition du concept d’empathie

Agir avec empathie signifie d’être capable d’accueillir ses propres émotions et ressentis ou ceux des autres, sans jugement, de simplement écouter et comprendre l’autre. (Gueguen, 2014). Par exemple, prendre le temps d’écouter un enfant qui fait part à l’adulte de sa crainte de faire du vélo à deux roues sans le juger ou sans tenter de le convaincre de force à essayer d’en faire est une façon d’agir avec empathie. En fait, l’empathie se définit comme étant « une capacité innée qui permet de détecter et répondre aux signaux émotionnels d’autrui, capacité nécessaire pour survivre, se reproduire et avoir du bien-être » (Decety, 2015, dans Gueguen, 2015). L’empathie serait aussi divisée en trois aspects, présentés au tableau 1 suivant (p. 38).

Tableau 1
Trois aspects de l'empathie selon Decety (2015)

Empathie affective	Capacité à partager les sentiments des autres, à en être affecté sans être dans la confusion entre soi et l'autre.
Empathie cognitive	Capacité de comprendre les sentiments et pensées d'autrui.
Sollicitude empathique	Ce qui incite à prendre soin du bien-être d'autrui.

Tiré de : Gueguen, C. (2015) *Vivre heureux avec son enfant*. Paris : Éditions Robert Laffont.

À l'aide du tableau 1, il est possible de comprendre que l'empathie affective correspond au fait de pouvoir partager les sentiments des autres et les ressentir sans pour autant les vivre pour eux. L'empathie cognitive, quant à elle, est associée à la capacité de comprendre les sentiments et pensées vécus par autrui. Finalement, la motivation à prendre soin du bien-être des autres représente la sollicitude empathique. Ces trois aspects de l'empathie se complètent pour former un tout, ce qui signifie que chacun d'eux joue un rôle important dans l'empathie.

Par ailleurs, il peut parfois y avoir confusion pour certains entre les termes sympathie, empathie et compassion. Une distinction entre ces termes, présentée au tableau 2, s'avère alors tout à fait à propos.

Tableau 2
Distinction entre sympathie, empathie et compassion

Sympathie	Capacité de ressentir les sentiments des autres, de les vivre avec eux. Vouloir apporter du bien-être à autrui.
Empathie	Capacité de partager et comprendre les sentiments et pensées d'autrui en gardant une distance affective.
Compassion	Capacité de se représenter et être sensible à la souffrance de l'autre.

Inspiré de : Decety (2010), dans Gueguen (2015) et Larivey (2002).

Le tableau 2 (p. 38) permet de comprendre que la sympathie implique davantage un aspect affectif que l'empathie. Faire preuve de sympathie signifie ressentir les mêmes sentiments qu'autrui, vouloir lui apporter du bien-être, tandis que l'empathie signifie plutôt être capable de comprendre le sentiment de l'autre sans toutefois le vivre. Il est également possible de faire preuve de sympathie sans être à la fois empathique. Toutefois, l'empathie débute souvent par la sympathie. La compassion, quant à elle, est la capacité à se représenter et être sensible à la souffrance de l'autre. Afin d'y parvenir, il faut d'abord être empathique.

De plus, dans la vie en général, l'empathie permet de mieux se comprendre soi-même ainsi que de saisir davantage les autres, ce qui laisse place à des relations plus positives (Gueguen, 2015). Ainsi, il est possible de soulever le fait qu'en ayant une empathie développée ou en faisant preuve d'empathie, l'adulte peut être en mesure d'intervenir avec bienveillance envers les enfants. Puisque la fermeté est également un élément clé de l'approche positive et qu'elle est en relation avec la bienveillance et l'empathie, il est aussi primordial de définir en quoi elle consiste.

3.4. Définition du concept de fermeté

Dans l'approche positive, la fermeté occupe également une place importante et ne doit pas s'allier à la punition ou l'exercice de pouvoir, mais plutôt à la bienveillance. La fermeté représente le respect, tant de l'adulte, de l'enfant que de la situation (Nelsen 2012). En fait, la fermeté correspond au respect du monde de l'adulte, alors que la bienveillance correspond au respect du monde de l'enfant. Agir avec fermeté implique d'offrir un cadre sécurisant à l'enfant tout en lui donnant des limites appropriées. Ce n'est donc pas de les imposer, mais plutôt impliquer les enfants dans le processus de décision des limites (*Ibid.*). Bien entendu, il est important que le sens et l'importance de ces limites soient également enseignés aux enfants. De plus, offrir des limites claires ainsi qu'une discipline cohérente aux

enfants peut aussi être apaisant pour ces derniers. Cela permet également de clarifier les attentes entre l'adulte et l'enfant (Monzée, 2015).

Un exemple d'intervention avec fermeté lorsqu'un enfant a une demande auprès de son enseignante pourrait être de lui faire savoir que celle-ci termine son intervention ou sa tâche et qu'elle répondra tout de suite après à la demande de l'enfant. De cette manière, l'enfant sait que sa demande est considérée et il apprend en même temps à attendre son tour. Il est également possible de dénoter une présence de bienveillance et d'empathie dans la fermeté, ce qui est justifiable étant donné qu'il existe une interrelation entre celles-ci.

À partir de l'explication de ces trois composantes de l'approche positive découle l'importance de la qualité de présence à l'enfant et la relation avec ce dernier. De plus, afin que l'intervention soit la plus efficace possible et qu'elle ait des résultats positifs à long terme, il faut qu'elle soit faite à la fois avec bienveillance, empathie et fermeté. Par ailleurs, Nelsen (2012) préconise la mise en place d'une « atmosphère fondée sur le respect mutuel, la coopération, la joie et l'amour » (*Ibid.*, p. 15). L'enfant serait également en mesure de faire un apprentissage plus significatif et solide s'il est fait dans « un cadre où fermeté et bienveillance garantissent dignité et respect mutuel » (*Ibid.*, p. 21). Gueguen (2014) et Monzée (2016) appuient également l'importance d'un cadre, un climat affectif, qui est à la fois sécurisant et bienveillant pour favoriser le développement du cerveau de l'enfant. L'approche positive implique également des interventions et puisque la recherche d'interventions bienveillantes constitue l'élément principal du cadre présent, il est fondamental de définir ces concepts.

4. INTERVENTION ET INTERVENTION BIENVEILLANTE

Étant donné qu'il sera question principalement de la mise en pratique d'interventions bienveillantes dans le cadre de cette recherche, il est essentiel de

définir d'abord le concept d'intervention pour ensuite définir le concept d'intervention bienveillante. Les prochaines sections sont consacrées à ces définitions.

4.1 Définition du concept d'intervention

Puisque l'intervention fait partie intégrante dans la présente recherche, il est important de définir ce concept. Les principaux auteurs mentionnés plus haut en référence dans le cadre de cette recherche emploient également ce terme dans leurs ouvrages.

Selon Legendre (2005), l'intervention est définie comme étant l'« action d'agir consciemment et volontairement dans des situations bien précises, dans le but de les modifier ou de les influencer » (*Ibid.*, 2005, p. 803). De plus, c'est l'« acte d'intervenir par lequel un éducateur exerce une influence, positive ou négative, sur son élève » (*Ibid.*). Dans le cadre de cette recherche, l'intervention de type directe, qui signifie intervenir de façon directe auprès de l'enfant sans intermédiaire, de poser un geste verbal ou non verbal avec une intention précise (*Ibid.*) sera privilégiée puisque la chercheuse vise à analyser ses propres interventions auprès des élèves. L'intervention de type précoce sera aussi utilisée, car elle vise l'amélioration des habiletés ou des performances dans les domaines où il existe des difficultés et la prévention des difficultés chez l'enfant (*Ibid.*).

Par ailleurs, le terme intervention vient du latin *interventio* et signifie le fait d'entrer en action, de poser une action, dans l'évolution de quelque chose (Dictionnaire de français Larousse, 2016). Dans le contexte de la présente recherche, le concept d'intervention sera employé dans le sens de jouer un rôle dans l'évolution du développement de l'enfant. Donc, il sera question des actions ou gestes posés dans le but d'aider (*Ibid.*), de favoriser le développement des enfants d'âge préscolaire.

À la suite de cette définition du concept d'intervention ainsi qu'à partir de la définition de la bienveillance faite précédemment, il est important de définir ce qu'est l'intervention bienveillante, d'autant plus qu'elle représente l'élément essentiel de la présente recherche au préscolaire.

4.2 Définition de l'intervention bienveillante

Puisque les concepts d'intervention et de bienveillance ont été définis précédemment, il s'avère important de définir ce qu'est l'intervention bienveillante. En combinant les définitions des deux concepts, il est possible de déduire que cela consiste en une action posée envers l'autre avec bienveillance, et donc en voulant son bien, dans le but d'aider à son développement. Par conséquent, ce type d'intervention peut se traduire par une action chaleureuse, affectueuse, remplie de soutien, avec empathie et fermeté puisqu'il y a une relation indissociable entre ces trois éléments dans l'approche positive. Monzée (2016) mentionne que la qualité de la bienveillance est importante, car elle serait le meilleur atout pour intervenir auprès des enfants. Cela implique également d'« agir avec le cœur » (*Ibid.*, p. 307) en prenant en considération la réalité affective de chacun.

Par exemple, intervenir avec bienveillance peut se traduire par le fait d'entretenir une relation aimante, respectueuse et empathique avec l'enfant (Gueguen, 2014). Cela signifie, entre autres, d'avoir une attitude douce, des gestes apaisants et affectueux, un regard compréhensif et une voix calme (*Ibid.*). De plus, c'est également vouloir offrir une qualité de présence à l'enfant afin de lui permettre de se sentir plus en confiance et soutenu, ce qui renforce le lien avec ce dernier (Monzée, 2015). Intervenir avec bienveillance lors d'une situation conflictuelle avec un enfant, par exemple s'il répond avec impolitesse ou insolence, peut signifier de se retirer un moment avant de revenir sur la situation une fois le calme revenu, car il

est tout aussi important de se respecter soi-même, d'attendre d'avoir pris du recul, dans la bienveillance (Nelsen, 2012).

Bref, l'intervention bienveillante est préconisée par les principaux auteurs utilisés comme référence dans la présente recherche au préscolaire. Afin de bien synthétiser cette sous-section, la figure 3 (p. 43-63-104) illustre le schéma de l'intervention bienveillante.

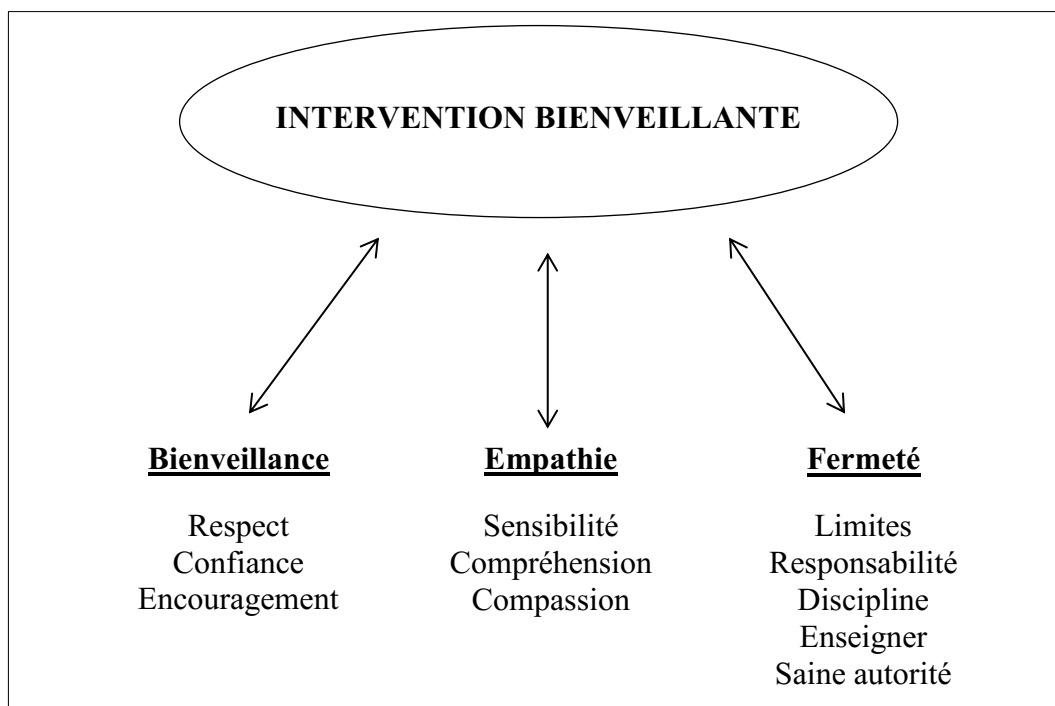


Figure 3 : Schéma de l'intervention bienveillante
Synthèse élaborée à l'aide des ouvrages de Nelsen (2012), Gueguen (2014, 2015), Monzée (2015, 2016) et tirée de Robillard (2016)

La figure 3 montre les principales composantes essentielles à l'intervention bienveillante. On y retrouve d'abord la bienveillance, qui comprend le respect, la confiance et l'encouragement. Ensuite, il y a l'empathie, dans laquelle on retrouve la sensibilité, la compréhension et la compassion. Finalement, il y a la fermeté, où se trouvent les limites, la responsabilité, la discipline, l'acte d'enseigner et donc, un cadre sécurisant. Bref, la figure 3 illustre le modèle d'intervention utilisé par la chercheuse au cours de son expérimentation en lien avec la recherche

d'interventions bienveillantes au préscolaire. À la suite de la présentation de ce chapitre, il est primordial de présenter le déroulement de cette recherche. Le cadre méthodologique est donc présenté dans le troisième chapitre.

TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE

La problématique de recherche ainsi que le cadre conceptuel ont fait l'objet des deux premiers chapitres. Ce troisième chapitre est consacré à la méthodologie de cette recherche visant l'analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire. Pour ce faire, les principales étapes de la recherche ainsi que le devis de recherche choisi sont d'abord présentés. Ensuite, il est question de la clientèle visée. La méthode de collecte de données, l'analyse des données, les aspects éthiques ainsi que les limites de la recherche sont également présentés.

1. ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Avant de procéder à l'élaboration de la méthodologie de la recherche, il est pertinent de présenter les étapes de celle-ci. Le tableau 3 présente un portrait global du déroulement de cette recherche dont l'objet d'analyse est la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire.

Tableau 3
Portrait global du déroulement de la recherche

Étape 1	Description de la problématique professionnelle vécue par la chercheuse (premier chapitre).
Étape 2	Portrait de diverses pratiques et recherches à travers le monde et au Québec en lien avec la bienveillance ainsi que la définition des concepts de la recherche (deuxième chapitre).
Étape 3	Présentation du devis de recherche choisi par la chercheuse ainsi que des éléments d'ordre méthodologique (troisième chapitre)
Étape 4	Analyse de la collecte de données (quatrième chapitre)
Étape 5	Résultats et conclusions (cinquième chapitre)

Tableau inspiré des étapes de la recherche en éducation selon Gaudreau (2011)

Les étapes inscrites en jaune dans le tableau 3 (p. 45) représentent le début du projet de recherche, c'est-à-dire la problématique de recherche ainsi que le cadre théorique. La section en rose représente le présent chapitre, soit la méthodologie de la recherche. Les sections en turquoise, quant à elles, sont les étapes suivant la présentation de la méthodologie, soit l'expérimentation, la collecte de données, l'analyse ainsi que les conclusions de la recherche.

2. DEVIS DE RECHERCHE

Dans le cadre d'une recherche en éducation, il existe plusieurs devis de recherches possibles. Il est donc essentiel de sélectionner le devis le plus pertinent avant de procéder à la recherche comme telle. Étant donné que, dans le cas présent, la chercheuse s'intéressait à sa propre pratique, qu'elle souhaitait analyser ses interventions auprès des élèves d'âge préscolaire auxquels elle enseigne, il est possible d'établir que la recherche est d'abord qualitative et qu'elle vise l'analyse réflexive.

2.1 La recherche qualitative

La présente recherche est de nature qualitative puisqu'elle ciblait, à la base, le point de vue de la chercheuse qui vivait la situation (Gaudreau, 2011). De plus, puisque la recherche a impliqué une expérimentation et une collecte de données, elle représente une recherche empirique (*Ibid.*). Étant donné que la chercheuse avait comme objectif de faire une recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire, cela impliquait une collecte de données qualitatives qui s'est traduite par une observation dans l'action de divers comportements, attitudes et paroles pour en analyser le sens par la suite (Desbiens, 2016). Par le fait même, puisque la recherche s'est déroulée dans le quotidien, et donc dans le contexte naturel de la chercheuse, et qu'elle a impliqué « un contact personnel avec les sujets de la recherche par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé

et Mucchielli, 2012, p. 13, dans Desbiens, 2016) cela précise davantage son caractère qualitatif (*Ibid.*). Par ailleurs, le but de cette recherche n'étant pas de ressortir des statistiques, mais plutôt de comprendre et interpréter les pratiques et expériences de la chercheuse dans le but de s'améliorer, il est possible de reconnaître que la recherche qualitative est le devis préconisé (*Ibid.*). Bref, un développement de l'analyse réflexive est important puisque celle-ci a représenté le cœur de cette recherche dont l'objectif consistait à analyser la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire.

2.2 Analyse réflexive

Le devis méthodologique visé est l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle et celle-ci a été exercée dans le but d'améliorer sa propre pratique professionnelle. D'ailleurs, Desbiens (2016) mentionne que l'analyse réflexive « correspond à une démarche très précise de travail sur soi à partir d'un objectif que l'enseignant s'est fixé » (*Ibid.*, p. 81). Cette pratique s'avérait donc bien indiquée dans le cas présent, puisque cela représentait l'objectif ciblé par la chercheuse, c'est-à-dire qu'elle souhaitait exercer un changement dans sa propre pratique en utilisant des interventions bienveillantes auprès des élèves auxquels elle enseigne.

Le modèle d'analyse réflexive ayant été privilégié est celui élaboré par Legault et Paré (1995), qui accorde une grande place comme point de départ au vécu professionnel de la personne qui exécute la démarche. L'expérience vécue représente d'ailleurs le point central de l'analyse, car sans elle, il ne peut y avoir d'analyse réflexive. Ce modèle est illustré à la figure 4 suivante (p. 48-65-100) et provient de l'ouvrage de Legault et Paré (1995). Il est basé à partir de la métaphore de la fleur et comporte trois niveaux d'interprétation.

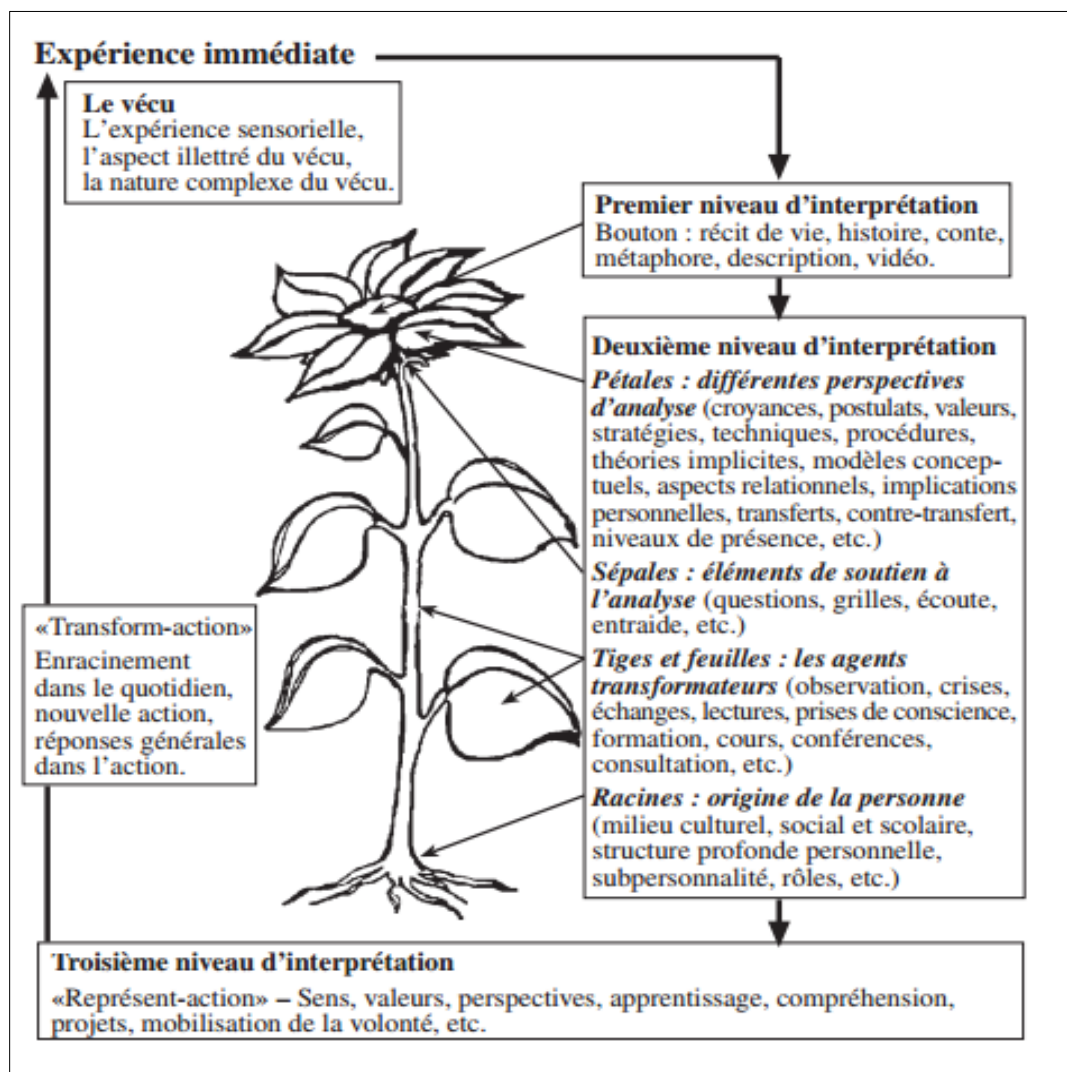


Figure 4 : Métaphore de la fleur, modèle d'analyse réflexive

Tiré de : Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), p. 139.

Le premier niveau d'interprétation vient à la suite de l'expérience vécue et il est représenté par le bouton de la fleur dans la métaphore. Ce premier niveau concerne la description de l'événement, du récit. C'est une étape importante de la démarche réflexive, puisqu'elle exige une écriture juste et sans jugement de l'expérience qui est l'objet central de l'analyse (*Ibid.*). L'objectif premier de ce niveau d'interprétation est de décrire les faits. Afin de réaliser cette étape dans le cas présent, l'écriture d'un journal de bord a constitué un outil tout à fait approprié. Celui-ci fait d'ailleurs l'objet d'une section ultérieure.

Le second niveau d'interprétation, quant à lui, concerne l'analyse réflexive comme telle. Cette étape implique plusieurs relectures de la description de l'expérience vécue dans le but d'en ressortir « la perspective des valeurs et des croyances, celle des rôles et des relations, celle des stratégies et des méthodes, etc. » (Legault et Paré, 1995). Ces perspectives sont représentées par les pétales de la fleur. De plus, ce second niveau d'interprétation inclut également les sépales de la fleur, qui représentent les éléments qui vont soutenir l'analyse, comme les questions et l'écoute (*Ibid.*). Les feuilles et la tige de la fleur font aussi partie de cette étape de la démarche réflexive et sont associées, par exemple, à des prises de conscience et observations qui peuvent jouer un rôle d'agent transformateur (*Ibid.*). Les racines de la fleur, quant à elles, représentent l'origine de la personne qui a une incidence sur son interprétation du vécu (*Ibid.*). Bref, ce second niveau d'interprétation occupe une place importante dans la démarche d'analyse réflexive et il peut être associé au chapitre d'analyse dans le cadre de cette recherche.

Au troisième niveau d'interprétation, on retrouve l'aboutissement des deux premiers niveaux. Cela mène à de nouvelles représentations de l'expérience et permet ainsi un degré plus développé et complexe de celles-ci. Puisqu'elles sont issues directement d'une réflexion à partir de l'action (*Ibid.*), ces représentations sont nommées « représent-action ». De plus, c'est à partir de ce troisième niveau qu'il peut être possible de transformer l'action par la suite.

Bref, le fait de procéder en étapes par ces trois niveaux d'interprétation est important dans l'analyse réflexive puisque chaque étape est essentielle et mène vers la suivante, ce qui permet de bien détailler le cheminement réflexif menant aux nouvelles représentations et, par le fait même, aux transformations. Il s'avère toutefois important de soulever le fait que cette démarche d'analyse réflexive a d'abord été créée dans le but d'un usage en groupe, alors il est possible que certains aspects ne soient pas applicables dans le cadre de cette recherche, puisque la

chercheuse était la seule personne à exercer cette démarche. Un autre aspect qui importe dans le cadre de cette recherche est le volet ontogénique de celle-ci.

2.3 Aspect ontogénique

La recherche ontogénique relève du terme ontogenèse, faisant référence « au développement biologique de l'individu depuis la conception à l'âge adulte » (Encyclopédie Universalis, 2017). Elle consiste principalement en une recherche dont l'acteur est autant le sujet que l'objet de recherche (Van Der Maren, 2003). La figure 5 (p. 50) dresse un portrait de la recherche ontogénique.

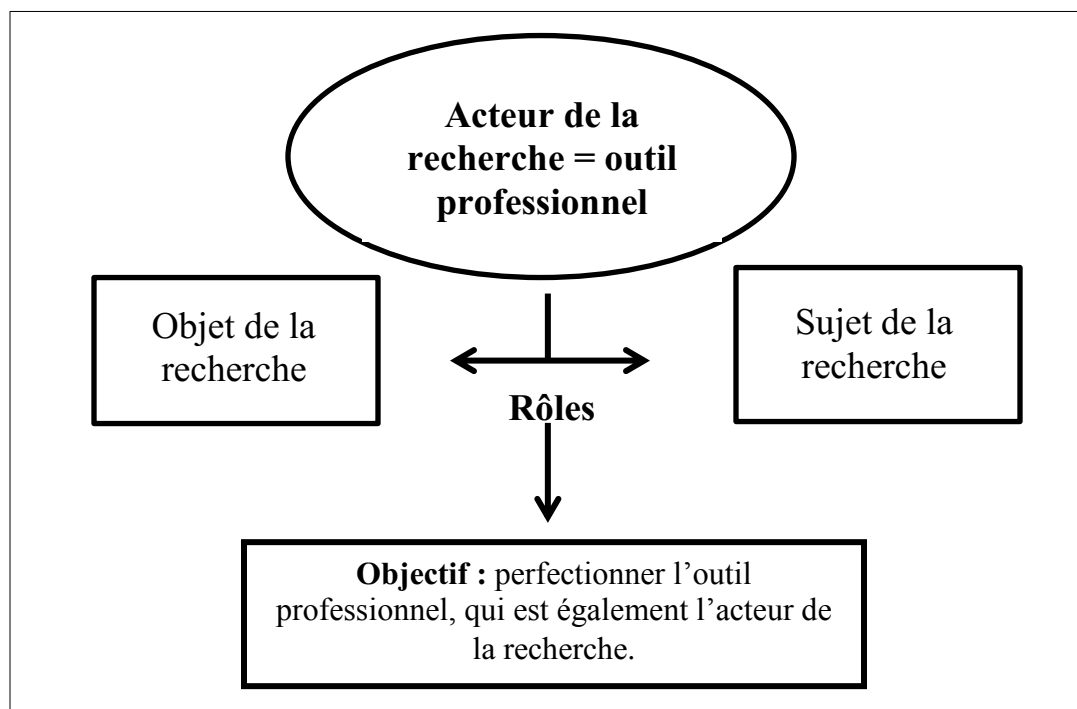


Figure 5 : La recherche ontogénique selon la compréhension de la chercheuse.
Inspiré de : Van der Maren (2003), dans Desbiens (2016).

Dans la figure 5 ci-dessus, l'acteur de la recherche ontogénique est à la fois l'outil professionnel et possède d'une part, un rôle d'objet de recherche et d'autre part, un rôle de sujet de recherche. De plus, l'objectif étant « le perfectionnement de l'outil professionnel dans une profession où l'outil principal de recherche est le

professionnel lui-même » (Van Der Maren, 1999, p. 123), il est de mise de faire un lien direct avec la présente recherche puisque l'analyse de la pratique enseignante de la chercheuse était l'objet de cette dernière. Par ailleurs, selon Van Der Maren (2003), il existe trois types de recherches ontogéniques : l'évaluation ontogénique, l'innovation et le développement professionnel. Le tableau 4 présente ces types de recherche.

Tableau 4
Types de recherches ontogéniques

Évaluation ontogénique	<ul style="list-style-type: none"> • Se voit souvent chez des étudiants qui reviennent aux études après avoir pratiqué quelques années. • Vise à légitimer l'action ou le projet, qui relève d'un désir de faire autrement que les normes traditionnelles. • Implique souvent une comparaison de groupes (groupe expérimental et groupe pilote). • Peut être ardu sur le plan des ressources financières et de l'organisation pédagogique : le chercheur se retrouve à être l'acteur de la classe expérimentale. • Exige une collecte rigoureuse.
Innovation	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche-action sur soi-même ou son milieu. • Vient d'une situation qui bloque dans le contexte professionnel. • Vise à se développer sur le plan professionnel en développant de nouvelles interventions. • La stratégie de changement n'est pas toujours planifiée : plutôt spontanée. • Plus locale, peut sembler consacrée à des cas particuliers. • Nécessite l'écriture d'une trace, une chronique, qui sera analysée avec l'aide d'un tiers témoin.
Développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Basée sur sa propre pratique dans le but d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. • Vise à résoudre ses propres problèmes par une amélioration ou une création d'outils tels que des objets matériels ou des habiletés sociales. • Implique une pratique réflexive. • Nécessite l'écriture d'une trace, une chronique, qui sera analysée avec l'aide d'un tiers témoin.

Tiré de : Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.

Le tableau 4 (p. 51) distingue les trois types de recherche ontogénique. L'évaluation ontogénique représente une évaluation dans le but de légitimer une attitude, un modèle, des stratégies pédagogiques ou des outils utilisés par le chercheur dans son milieu, soit la classe. Cette recherche implique souvent deux groupes, dont un expérimental et un témoin afin de procéder à une comparaison. Cette façon de procéder est plus complexe étant donné que le sujet de la recherche est à la fois l'objet de celle-ci. De plus, ce type de recherche ontogénique exige une collecte de données rigoureuse et peut entraîner des coûts importants (Van der Maren, 1999).

L'innovation, quant à elle, représente plutôt une recherche-action axée sur soi ou son milieu (*Ibid.*). Elle vient d'une situation problématique dans son contexte professionnel, une situation qui bloque et éveille une volonté de développer de nouvelles stratégies, outils ou interventions sans toutefois que la stratégie soit nécessairement planifiée. Ce type de recherche ontogénique est considéré comme étant plus local étant donné qu'il cible souvent une situation en particulier. De plus, l'innovation demande l'écriture d'une trace, d'une chronique, qui devra par la suite être analysée avec l'aide d'un tiers témoin (*Ibid.*).

La recherche ontogénique de développement professionnel, de son côté, est basée sur sa propre pratique dans le but de l'améliorer. Son objectif vise d'ailleurs à résoudre ses problèmes par une amélioration de sa pratique ou une création de nouveaux outils qui consistent en des objets matériels ou des habiletés sociales. Cette recherche implique une analyse réflexive et demande également l'écriture d'une trace, d'une chronique, qui doit par la suite être analysée avec l'aide d'un tiers témoin (*Ibid.*).

Ces descriptions permettent d'identifier que cette recherche visant l'analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire se situe plutôt dans le développement professionnel, puisque la chercheuse visait à analyser sa propre

pratique dans le but de se perfectionner sur le plan professionnel. Or, toujours selon Van Der Maren (1999), il existe une opinion mitigée envers ce type de recherche puisqu'il peut impliquer un manque d'objectivité et de recul. Quoi qu'il en soit, il est tout à fait à propos dans le milieu de l'éducation puisque plusieurs recherches réalisées dans ce domaine visent, entre autres, le perfectionnement professionnel.

Finale­ment, afin de réussir une bonne analyse réflexive lors de cette recherche possédant un aspect ontogénique, certains outils étaient plus efficaces, tel le journal de bord. Des captations vidéo et une entrevue avec un tiers témoin étaient également pertinentes. Ces outils sont d'ailleurs expliqués plus loin dans ce chapitre.

3. CLIENTÈLE VISÉE

Comme il a été mentionné dans la question de recherche, celle-ci cible des élèves d'âge préscolaire. La chercheuse travaillant au sein d'une école primaire située en Montérégie, sur la Rive-Sud de Montréal, cela représente donc le milieu choisi. L'école comporte vingt-six classes allant du préscolaire à la sixième année du primaire, incluant aussi des classes spécialisées. De plus, comme les classes préscolaires sont au maximum de leur capacité, dix-neuf enfants d'âge préscolaire ont été visés par cette recherche. La classe était constituée de neuf garçons et dix filles. Ils avaient tous cinq ans en date du 30 septembre, à l'exception d'un garçon qui avait quatre ans, car les parents ont fait une demande de dérogation. Sur les dix-neuf élèves, un seul aurait possiblement un trouble du spectre de l'autisme, mais aucune évaluation officielle ne le confirme encore à ce jour. Certains présentaient des limites sur le plan moteur, langagier et sur le plan de la maturité, mais rien de majeur. Par ailleurs, le rang de l'Indice de milieu socio-économique où est située l'école est trois (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), ce qui signifie que c'est un milieu assez favorisé, l'indice un étant le plus favorisé et l'indice dix étant le plus défavorisé.

Puisque le devis de recherche choisi est l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle, la chercheuse elle-même, donc l'enseignante, faisait partie de la clientèle visée. Ce type de recherche visant l'amélioration professionnelle par une analyse de sa propre pratique (Paillé, 2007), cela justifie le fait que la chercheuse soit parmi la clientèle visée. L'enseignante qui a procédé à l'expérimentation en est à sa septième année d'enseignement au préscolaire, dont sa cinquième dans le même milieu. Elle a également suivi un parcours universitaire de deuxième cycle qui l'a guidée vers cette recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire, comme mentionné au premier chapitre¹⁵. Par ailleurs, l'analyse des données a porté sur son expérimentation, ce qui justifie qu'il soit question de l'enseignante et non de la chercheuse dans le chapitre quatre. Cette partie ayant été présentée, la méthode de collecte de données privilégiée se doit d'être détaillée.

4. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le cadre d'une analyse de pratique, il y a plusieurs outils de collecte de données pouvant être utilisés. La présente section est consacrée à la présentation des divers outils et moyens qui ont été privilégiés par la chercheuse. Avant de procéder à cette présentation, il est important de préciser que la chercheuse a exercé, avant tout, une observation directe au sein de sa classe tout au long de la durée de l'expérimentation, soit une durée de quatre semaines consécutives. Cela correspond donc à une observation dite du terrain, c'est-à-dire que la chercheuse observait ce qui se passait sans nécessairement intervenir, ainsi qu'une observation dite participante, car la chercheuse prenait part à certaines situations observées (Gaudreau, 2011), plus précisément aux interventions faites auprès des élèves. De plus, avant de pouvoir faire ladite collecte et l'expérimentation, il y a eu des étapes à respecter. Au début de l'année, la chercheuse a présenté son projet de recherche

¹⁵ Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke (2013-2016).

aux parents des élèves de sa classe en leur expliquant son schéma de l'intervention bienveillante. Elle a aussi fait remplir et signer des formulaires d'autorisation d'abord par la direction et ensuite par les parents. Les annexes B (p. 127) et C (p. 127) sont les modèles de formulaires utilisés par la chercheuse. La collecte de données comme telle a eu lieu après la remise du premier bulletin, soit à partir de la mi-novembre 2017, et s'est échelonnée sur quatre semaines, donc jusqu'à la mi-décembre. L'analyse de cette collecte de données constitue d'ailleurs le cœur du quatrième chapitre de cette recherche. À la suite de cette collecte de données, la chercheuse a aussi décidé de sonder les parents en leur envoyant un questionnaire par courriel dans le but de recueillir plus de données. Ce questionnaire est détaillé dans une sous-section suivante de ce chapitre (p. 59).

4.1 Journal de bord

Le journal de bord s'est avéré être un outil important dans le cadre de la collecte de données pour cette recherche, afin de « recueillir des informations (les plus objectives possible) à partir desquelles une analyse de la pratique peut s'effectuer » (Desbiens, 2016, p. 98). L'écriture d'un journal permettrait également un niveau de réflexion profonde (Paré, 2003), ce qui est fondamental dans le cas présent puisque la chercheuse désirait améliorer sa propre pratique. Selon Paré (2003), cet outil « dirige la conscience vers certains aspects et nous permet d'évoquer et de développer graduellement une compréhension plus profonde de ce que nous sommes et de notre relation aux autres et au monde » (p. 19). Progoff (1984, dans Desbiens, 2016), quant à elle, soulève même le fait que la tenue d'un journal exerce un rôle non négligeable pour ce qui est de la croissance personnelle. Ces éléments viennent appuyer le fait que le journal a été un outil tout indiqué pour cette recherche.

À l'aide de cet outil, la chercheuse a pu compiler ses diverses observations de manière ponctuelle et quotidienne, ses réflexions, émotions, questionnements et

tout autre élément pertinent à la collecte de données. En effet, puisque la tenue d'un journal de bord « sert à consigner chronologiquement, au fur et à mesure, TOUT ce que l'observateur VOIT et ENTEND ainsi que ses propres commentaires » (Gaudreau, 2011, p. 122), cela appuyait l'importance pour la chercheuse de l'utiliser. Bien entendu, puisqu'il y avait un délai entre les événements et l'écriture du journal du fait que la chercheuse ne procédait pas à la prise de notes en présence des élèves, il est possible que certains éléments et détails aient été mis de côté et n'aient pas été inscrits. Par contre, ce délai est tout de même positif puisqu'il a une fonction d'aide à l'objectivation étant donné que la personne est moins dans l'émotivité du moment lorsque vient le temps d'écrire.

Afin que la prise de notes soit valide et efficace, il importait qu'elle soit faite avec rigueur, d'autant plus que le procédé d'écriture est un processus favorisant la prise de contact avec l'expérience vécue (Paré, 2003). Pour ce faire, la chercheuse devait remplir son journal de bord tous les jours pendant une période fixe, soit de quatre semaines pour le cas présent. Par ailleurs, l'Annexe D (p. 129) représente le canevas utilisé dans le but que ce soit une consignation facile, efficace et claire pour la chercheuse et dans lequel on retrouve les sections suivantes : le jour et la date, le contexte général de classe, le résumé de la journée, la description d'une intervention (bienveillante ou non, ce qui aurait pu être différent, etc.) ainsi que toutes autres informations pertinentes à noter. Toutefois, avant de procéder à cette écriture intensive et afin de s'assurer que le canevas du journal de bord était bien développé, la chercheuse a consigné hebdomadairement ses observations quant à la présence de la bienveillance dans ses interventions auprès de ses élèves dès le début de l'année. De plus, dans un souci de respect de confidentialité et d'identité des enfants, aucun nom véritable n'a été utilisé dans le journal, mais plutôt des lettres pour identifier chacun d'eux lorsque le besoin s'est présenté ou simplement les termes « un/une élève ». La chercheuse a également terminé la rédaction de son journal de bord par un résumé du déroulement de cette collecte de données.

Dès le début, après trois jours de rédaction, la chercheuse a ajouté deux sections à ce canevas, car elle a réalisé qu'il n'y en avait pas pour noter ses observations sur elle-même, ses élèves ainsi que le climat de classe. Elle a donc ajouté les sections suivantes à la suite du résumé de la journée ou d'une période ciblée : « comment je me sentais à la fin de la journée » et « Climat de classe (comment les élèves étaient et climat) ». L'écriture a également été plus ardue à certains moments, car la chercheuse n'avait pas toujours accès à un local calme et silencieux favorisant la concentration à la fin de la journée puisque les élèves étaient dans la classe après l'école avec le service de garde. Elle poursuivait alors sa rédaction le lendemain matin ou pendant la fin de semaine. Les extraits du journal de bord utilisés dans le cadre de l'analyse de la recherche se trouvent à l'Annexe E (p. 130).

Puisque l'écriture d'un journal peut représenter un défi et qu'il peut être ardu de tout y consigner, la captation vidéo est un autre outil qui a pu aider à la collecte de données.

4.2 Captations vidéo

Les captations vidéo constituant aussi un outil de collecte de données important dans le cadre de cette recherche ont permis à la chercheuse de procéder à une observation différée, c'est-à-dire qu'elle a pu visionner les enregistrements dans le but de noter par la suite des observations, réflexions et autres (*Ibid.*). D'ailleurs, un des avantages de cette méthode est que l'événement filmé « peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite ce qui peut en permettre une analyse très fine » (Martineau, 2005). Ce procédé de collecte de données permet par le fait même de laisser des traces et peut ultérieurement faciliter l'analyse des résultats de l'expérimentation. De plus, étant donné que les interventions bienveillantes impliquent une attitude générale, donc des gestes et des paroles, il était pertinent d'utiliser la captation vidéo afin de pouvoir observer les interventions de la

chercheuse dans leur intégralité. Afin de procéder à ces captations, la chercheuse a installé une tablette (Ipad) dans sa classe de manière à ce qu'elle fonctionne seule durant une période déterminée. Au départ, elle voulait filmer une période par semaine tout au long de la collecte de données. Cependant, la chercheuse a éprouvé quelques difficultés sur le plan technique, car le Ipad a été saturé après seulement trois captations vidéo, prises lors de la première semaine d'expérimentation, et elle ne parvenait pas à les extraire pour les enregistrer sur un support externe. Elle a donc procédé à cette méthode de collecte de données seulement lors des premiers jours de l'expérimentation, et les trois vidéos ont pu servir par la suite à l'analyse. Les résumés de ces captations se trouvent aux annexes F (p. 143), G (p. 145) et H (p. 148).

Comme il a été mentionné plus haut, dans le cadre d'une recherche ontogénique par laquelle la chercheuse vise une analyse réflexive de sa propre pratique, il est courant d'avoir recours à un tiers témoin afin d'aider et de bonifier la collecte de données, et c'est ce que la chercheuse a fait lors de son expérimentation.

4.3 Entrevue avec un tiers témoin

Lors d'une recherche qualitative de type ontogénique, il peut s'avérer important de recourir à l'usage d'amis critiques, ou tiers témoins. Selon Van Der Maren (1999), ces personnes jouent un rôle important dans l'objectivation, car cela permet au chercheur de prendre une distance par rapport à sa pratique et ainsi ajuster ou modifier certaines interventions au cours de l'expérimentation. Ces personnes peuvent être des collègues ou autres personnes de confiance, pourvu que ce soit des personnes extérieures à la situation « dont l'attention n'a pas été accaparée par la tâche et dont le champ perceptif n'a pas été focalisé » (*Ibid*, p. 130) et qu'il existe déjà un lien de confiance avec le chercheur. Dans le cas présent, c'est la direction de maîtrise qui a joué ce rôle en faisant une entrevue avec la chercheuse au courant de la collecte de données. En effet, la chercheuse étant en contact avec

cette personne depuis quelques années sur le plan professionnel, cela justifiait la pertinence de ce choix. L'entrevue s'est déroulée au début de la troisième semaine de l'expérimentation, soit à la moitié de la collecte de données, et elle a duré une vingtaine de minutes. Elle a eu lieu chez la direction de maîtrise, qui représentait un lieu neutre et extérieur au milieu de collecte de données. Afin d'assurer la pertinence de cette entrevue et d'en faciliter l'analyse ultérieure, celle-ci a été enregistrée. Le verbatim de l'entrevue se trouve d'ailleurs à l'annexe J (p. 150). Les questions posées à la chercheuse lors de cette entrevue ont pu soulever des questionnements et/ou prises de conscience permettant d'approfondir la réflexion et l'analyse.

4.4 Questionnaire destiné aux parents

À la toute fin de la collecte de données, la chercheuse a eu une rencontre avec sa direction de maîtrise. C'est en discutant avec celle-ci qu'elle en est venue à la conclusion qu'il serait intéressant de recueillir l'opinion des parents des élèves auxquels elle enseignait à ce moment concernant sa pratique. Elle a alors composé un questionnaire à partir de la plate-forme *Survey Monkey*. Elle a par la suite envoyé le lien par courriel aux parents en les invitant à prendre quelques minutes pour y répondre de manière anonyme. Le questionnaire était composé de quatre questions à choix multiples ainsi qu'une question à développement. Le tableau 5 (p. 60) présente d'ailleurs les questions qui ont été posées aux parents.

Tableau 5
Questionnaire destiné aux parents

La bienveillance au préscolaire
1. Au niveau de son comportement, depuis le début de la maternelle, votre enfant est-il (elle) : a) Plus agité(e) b) Plus calme c) Je ne vois aucun changement d) Autre (veuillez préciser)
2. Votre enfant parle-t-il (elle) de mes interventions bienveillantes (positives) à la maison? a) Jamais b) À l'occasion c) Je ne sais pas d) Autre (veuillez préciser)
3. À la maison, votre enfant parle-t-il (elle) davantage : a) Des moments positifs vécus en classe b) Des moments négatifs vécus en classe c) Autant des moments positifs que négatifs d) Aucun de ces moments
4. À partir de l'expérience que vous avez avec le milieu scolaire (enfants plus vieux, gens de votre entourage dans le milieu, votre profession, etc.) croyez-vous qu'une approche bienveillante (positive) soit : a) Favorable au développement de votre enfant b) Sans influence pour le développement de votre enfant c) Nuisible au développement de votre enfant
5. À partir de votre expérience, quels sont, selon vous, les effets des interventions bienveillantes sur votre enfant?

Les questions présentées dans le tableau 5 permettent de voir ce à quoi les parents ont été invités à répondre. Au total, la chercheuse a recueilli dix-sept réponses, ce qui correspondrait à presque la totalité des parents en émettant l'hypothèse qu'un parent par famille a répondu. Toutefois, en considérant que chaque parent pouvait répondre, cela représenterait plutôt presque la moitié de la classe. Quoi qu'il en soit, ces réponses constituaient néanmoins des données pertinentes à analyser pour la chercheuse afin de valider la présence d'effets de ses interventions bienveillantes sur les enfants.

5. ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données constitue une partie essentielle d'une recherche et elle se doit d'être faite avec rigueur. Dans le cadre de cette recherche sur l'analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire, cette section correspond au chapitre quatre. Afin qu'elle soit effectuée de manière efficace, la chercheuse a procédé à une analyse régulière des diverses observations consignées dans son journal de bord ainsi qu'à partir des captations vidéo. De plus, étant donné que cette analyse de pratique professionnelle s'apparente à la recherche-action du type « self-study », l'analyse des données régulière a pu influencer le cours de l'expérimentation en permettant à la chercheuse de s'ajuster tout au long de sa recherche (Guay et Prud'homme, 2011). La chercheuse a également eu recours à l'avis d'un ami critique, ou tiers témoin, comme il a été détaillé à la section précédente.

L'analyse des données a été divisée en trois principaux volets : l'analyse du journal de bord, l'analyse des captations vidéo et l'analyse de l'entrevue avec le tiers témoin. En premier lieu, la chercheuse a analysé le journal de bord. Elle a commencé par soulever les éléments de bienveillance dans ses interventions ainsi que ce qui aurait pu être amélioré, pour ensuite soulever les effets observés de la bienveillance sur elle-même, les élèves et le climat de classe. En deuxième lieu, la chercheuse a procédé de la même manière afin d'analyser les captations vidéo. Toutefois, à partir du visionnement des vidéos, elle a pu ajouter un volet d'analyse en lien avec les observations non verbales, ce qui était moins possible à partir du journal de bord. Un résumé de ces dernières est d'ailleurs présenté sous forme de tableaux aux annexes F (p. 143), G (p. 145) et H (p. 148). En troisième lieu, il a été pertinent pour la chercheuse de procéder à l'analyse de l'entrevue avec un tiers témoin, dont le verbatim est présenté à l'annexe I, avant de faire une synthèse de l'analyse. Outre le fait que la collecte et l'analyse des données soient importantes, certains aspects éthiques ont dû être respectés lors de cette recherche.

6. ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

Comme dans toute recherche, il y a certains aspects concernant l'éthique à respecter, d'autant plus que cette recherche comporte une expérimentation auprès d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire. Tout d'abord, il a été important que la chercheuse fasse remplir un formulaire d'autorisation à sa direction afin d'avoir la permission de procéder à l'expérimentation dans sa classe. Par la suite, les parents de chacun des élèves ont également dû remplir un formulaire de consentement afin qu'ils acceptent que leur enfant prenne part à l'expérimentation et qu'il soit filmé. Comme il a été mentionné plus haut, les annexes B (p. 127)) et C (p. 128) sont les modèles des formulaires qui ont été utilisés, dans lesquels se trouve une description de l'objectif et du déroulement de la recherche. De plus, tout au long de la collecte de données, de l'analyse des données ainsi que lors de la rédaction des résultats, il était primordial que la chercheuse respecte le droit à la confidentialité, en ne divulguant pas les noms réels des enfants. Bien entendu, les principes éthiques basés sur le respect de la dignité humaine, des personnes vulnérables, du droit à la vie privée et des renseignements personnels, de la justice et de l'intégration ainsi que de l'équilibre des avantages et des inconvénients ont été pris en compte au cours de cette recherche (Fortin, 2010).

Cette description détaillée du déroulement de la présente recherche mène à l'étape suivante de l'essai, c'est-à-dire l'analyse de la collecte des données, qui permet de saisir toute l'importance des interventions bienveillantes sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire.

QUATRIÈME CHAPITRE : ANALYSE DE LA RECHERCHE D'INTERVENTIONS BIENVEILLANTES AU PRÉSCOLAIRE

Le présent chapitre présente l'analyse de la collecte de données portant sur la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire. Pour ce faire, les trois outils de collecte de données sélectionnés, c'est-à-dire le journal de bord, les captations vidéo ainsi que l'entrevue avec un tiers-témoin sont présentés et analysés. Il est d'abord important de soulever les éléments de bienveillance dans l'intervention ainsi que les éléments à améliorer et les difficultés du quotidien pouvant avoir une influence. Ensuite, il est essentiel de partager les effets observés de l'intervention bienveillante sur l'enseignante¹⁶, sur les enfants ainsi que sur le climat de classe. Une synthèse de l'analyse est également présente pour clore ce chapitre.

Avant de débiter l'analyse systématique des données, rappelons qu'une intervention bienveillante au préscolaire fait référence à « porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien et en y veillant » (Gueguen, 2015, p. 15). De plus, l'analyse de ces interventions bienveillantes se limite aux concepts présentés dans le schéma de l'intervention de la figure 3 (p. 43-63-104) à la page suivante, soit la bienveillance, l'empathie et la fermeté. L'intervention bienveillante peut se traduire par une action chaleureuse, affectueuse, remplie de soutien, avec empathie et fermeté puisqu'il y a une relation indissociable entre ces trois éléments dans l'approche positive.

¹⁶ Dans ce chapitre, le terme « enseignante » remplace le terme « chercheuse » puisqu'il est question de l'expérimentation de l'enseignante.

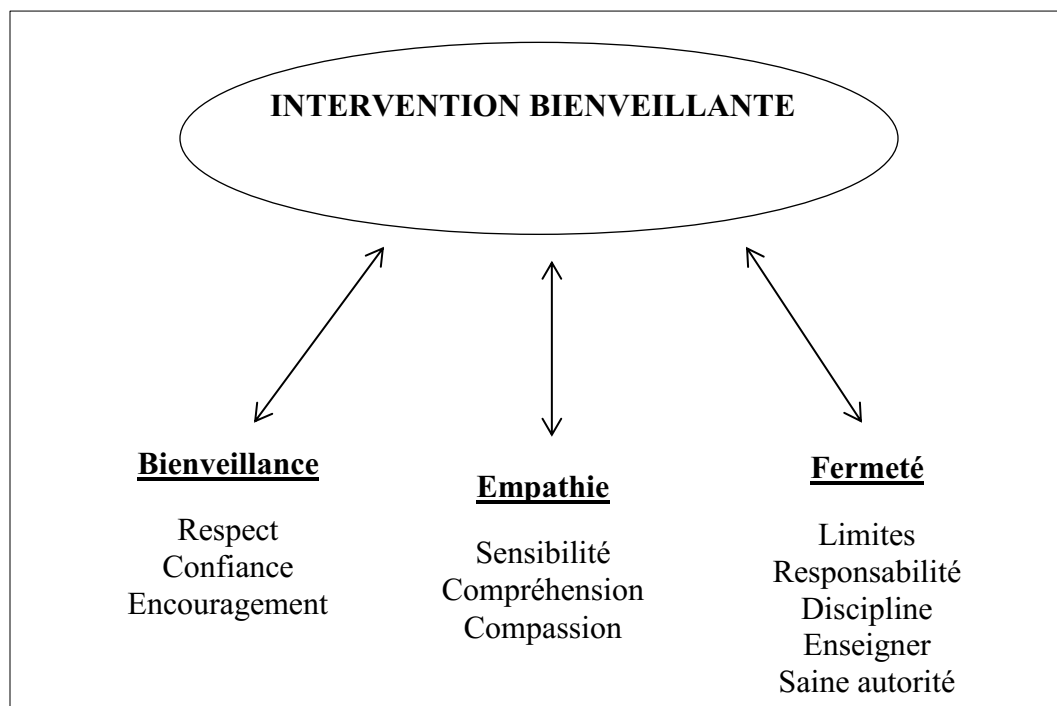


Figure 3 : Schéma de l'intervention bienveillante
 Synthèse élaborée à l'aide des ouvrages de Nelsen (2012), Gueguen (2014, 2015), Monzée (2015, 2016) et tirée de Robillard (2016)

Le schéma de l'intervention bienveillante permet de voir les éléments importants à cibler dans l'intervention. Il y a d'abord la bienveillance, qui comprend le respect, la confiance et l'encouragement. Ensuite, il y a l'empathie, qui comprend la sensibilité, la compréhension et la compassion. Finalement, il y a aussi la fermeté, qui inclut les limites, la responsabilité, la discipline, le fait d'enseigner ainsi que la saine autorité. C'est donc à partir de ces critères que l'analyse des données est effectuée.

Par ailleurs, puisque le schéma de l'analyse réflexive choisi dans le cadre de cette recherche est celui établi par Legault et Paré (1995), il est pertinent de le présenter à nouveau dans ce chapitre (p. 65) afin qu'il puisse être un guide et un repère dans l'analyse.

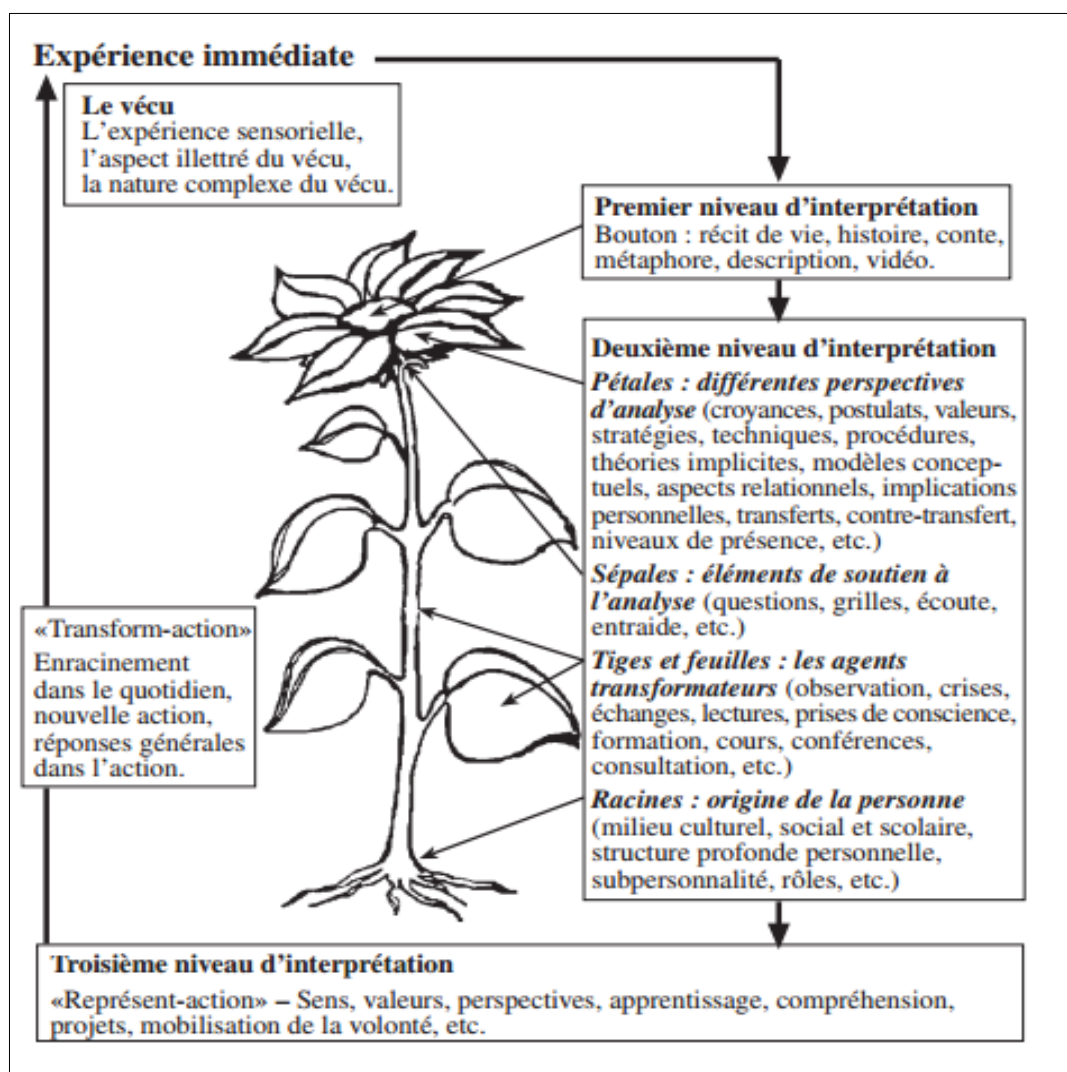


Figure 4 : Métaphore de la fleur, modèle d'analyse réflexive

Tiré de : Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), p. 139.

Selon le modèle d'analyse réflexive représenté ci-dessus à partir de la métaphore de la fleur de la figure 4 (p. 48-65-100), il est possible d'associer le présent chapitre au premier et deuxième niveau d'interprétation. Tout au long de l'analyse, les diverses parties de la fleur sont citées et expliquées, alors il est possible de se référer à la figure 4 afin que ce soit plus visuel et de rendre la compréhension plus facile.

1. ANALYSE DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE

Le journal de bord représentant un outil de collecte de données important et étant le moyen privilégié dans le cadre de cette recherche, il s'avère essentiel pour l'analyse des données. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il représente la première section de ce chapitre. Le journal de bord de l'enseignante contient diverses parties bien définies. Tout d'abord, il y a une rédaction hebdomadaire contenant les réflexions et les observations de l'enseignante pendant les semaines précédant la véritable collecte de données. Par la suite, il y a une rédaction quotidienne faite selon le canevas présenté au chapitre précédent se retrouvant en annexe D (p. 129). Il est essentiel de souligner les divisions de ce canevas ayant pour but de rendre la collecte claire et efficace pour la chercheuse : le jour et la date, le contexte général de classe, le résumé de la journée, la description d'une intervention (bienveillante ou non, ce qui aurait pu être fait afin qu'elle soit davantage bienveillante), comment je¹⁷ me sentais à la fin de la journée, climat de classe (comment les enfants étaient et ambiance) ainsi que toutes autres informations pertinentes à noter. À l'aide du modèle de l'analyse réflexive établi par Legault et Paré (1995) représenté par la métaphore de la fleur qui a été décrit au chapitre précédent et présenté au début de ce chapitre, il est possible d'associer l'écriture du journal de bord au premier niveau d'interprétation, le bouton de la fleur, puisqu'il contient seulement les faits et les observations de la chercheuse. Les relectures de celui-ci permettent de soutirer les données présentées dans les sous-sections suivantes, ou les perspectives soulevées, correspondent davantage à la première étape du deuxième niveau d'interprétation de l'analyse réflexive, soit les pétales de la fleur.

Dans le cadre de cette analyse de recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire, il est d'abord important de soulever, à l'aide du journal de bord, les éléments de bienveillance dans l'intervention de l'enseignante. Par la suite, il est

¹⁷ Le « je » fait référence à l'enseignante qui est également la chercheuse dans le cadre de cette recherche.

tout aussi adéquat de soulever les éléments pouvant être améliorés ou le manque de bienveillance dans l'intervention, avant de décrire les difficultés du quotidien dans un contexte préscolaire ayant possiblement une influence sur l'intervention bienveillante. Il est également important de mentionner que les extraits du journal de bord complété par la chercheuse utilisés pour appuyer l'analyse se trouvent à l'annexe E (p. 130).

1.1 Éléments de bienveillance dans l'intervention

À partir de la lecture du journal de bord, tout en se guidant par ce qui définit l'intervention bienveillante, plusieurs éléments de bienveillance peuvent être nommés. Un de ces éléments est le ton de voix que l'enseignante emploie avec les élèves. Celui-ci est généralement calme, doux et chaleureux. Le sourire est également un élément de bienveillance très présent dans l'intervention ainsi que l'attitude générale de la chercheuse. L'extrait suivant du journal de bord, datant du 21 novembre 2017, vient d'ailleurs appuyer ce constat : « Toutes les fois que je devais intervenir, je l'ai fait en gardant un ton calme, chaleureux et en souriant ». Le fait que l'enseignante soit positive dans ses interventions, qu'elle se place à la hauteur de ses élèves, qu'elle soit chaleureuse avec eux et qu'elle leur démontre une écoute et une empathie tout en leur offrant un cadre sécurisant représente des éléments qui témoignent la présence de bienveillance dans ses actions. Ses interventions sont habituellement constantes et conséquentes. Elle insiste aussi sur le fait qu'elle peut comprendre comment l'enfant se sent, mais qu'elle se doit tout de même de lui rappeler les limites, ce qui témoigne une présence d'empathie et de fermeté. Il est également possible de remarquer que l'enseignante prend généralement le temps d'écouter les besoins de l'enfant et lui accorder de l'importance, et ce, même si ce n'est pas toujours facile à réaliser dans un contexte de classe du préscolaire avec dix-neuf enfants.

Certaines activités quotidiennes peuvent aussi témoigner de la présence de la bienveillance dans ses interventions. L'enseignante accorde beaucoup d'importance à l'accueil des élèves. Le matin, elle les attend à la porte et les salue un à un en les regardant avec un sourire lorsqu'ils franchissent le seuil de la porte. L'après-midi, elle sort à l'extérieur pour aller chercher son groupe. Elle procède quotidiennement à des causeries afin de prendre connaissance de l'état de l'enfant qui arrive en classe. Parfois, les causeries se font en grand groupe au tapis et parfois elle se promène dans la classe pour faire la causerie individuellement. L'enseignante intègre également à ses journées des moments pour souligner les efforts, les bons coups et l'entraide des élèves.

De plus, par la lecture du journal de bord, la présence de ces éléments dans le quotidien est rapidement remarquée, ce qui signifie que l'enseignante fait preuve de bienveillance dans ses interventions et son attitude générale de façon régulière et récurrente. Il y a toutefois des éléments pouvant être améliorés et c'est d'ailleurs ce qui est présenté à la sous-section suivante.

1.2 Éléments à améliorer ou le manque de bienveillance dans l'intervention

Puisque la présente recherche porte sur l'analyse de pratique de l'enseignante, il est possible et tout à fait à propos que ce qui est consigné dans le journal de bord puisse révéler des éléments à améliorer, d'autant plus que l'exercice d'écriture se veut le plus objectif possible. À travers la lecture du journal de bord, il est possible de soulever le fait que l'enseignante a manqué de bienveillance à certaines reprises dans ses interventions envers ses élèves. Ce manque de bienveillance se traduit par une attitude plus impatiente et moins chaleureuse de la part de l'enseignante. Il lui est également arrivé de lever le ton et se fâcher, comme le démontre l'extrait suivant du journal de bord : « J'étais un peu épuisée de lui répéter calmement de faire sa routine en le guidant et cela n'avait aucun résultat, alors j'ai levé un peu le ton et je lui ai parlé impatiemment » (extrait du 28

novembre 2017). Lors de cette intervention, l'enseignante a fait preuve de violence éducative ordinaire (VÉO), telle que définie au chapitre un. Toutefois, lorsque cela est survenu, il est possible de reconnaître qu'elle prenait rapidement conscience du manque de bienveillance dans ses interventions et revenait sur la situation avec les enfants concernés ou le groupe entier dans un court délai.

Par ailleurs, il peut être intéressant d'analyser quand ces manques de bienveillance sont survenus afin de voir s'il y a des moments plus susceptibles ou propices aux situations de manque dans le quotidien d'une classe préscolaire ou s'il y a des événements imprévus pouvant avoir un impact sur l'intervention de l'enseignante.

1.3 Difficultés du quotidien susceptibles d'influencer l'intervention

Dans un contexte de classe préscolaire où l'enseignante interagit avec dix-neuf enfants âgés de cinq ou six ans, il est tout à fait normal que certains imprévus ou difficultés du quotidien aient une influence sur le déroulement des journées. Par exemple, certaines périodes de l'année scolaire ou occasions spéciales, comme le temps des Fêtes, la fête des amis de la classe, une activité avec les grands, etc., peuvent faire en sorte que les enfants sont plus fébriles et agités. Le manque de sommeil, qu'il provienne de l'enseignante ou des enfants, peut avoir une incidence sur la patience ainsi que sur la qualité des interventions faites par l'enseignante. Par ailleurs, Monzée (2016), précise que « [n]otre fatigue, nos attentes, nos espoirs, nos déceptions et nos peurs sont légitimes, mais représentent des défis dans l'accompagnement des enfants et des adolescents » (p.252). Une absence de l'enseignante, que ce soit pour une période, une demi-journée ou une journée complète représente un facteur pouvant avoir des répercussions sur les enfants et le climat de classe, principalement pour les enfants plus fragiles. De plus, les conditions météorologiques sont également susceptibles d'avoir un impact sur le déroulement des journées, car lorsqu'il pleut ou qu'il fait trop froid à l'extérieur, les

enfants ne sortent pas et bougent donc moins. Cela peut engendrer davantage de difficultés pour les enfants dit surréactifs qui peuvent exploser ou s'opposer plus facilement, car bouger est un exutoire pour eux. Ils peuvent donc être plus agités en classe s'ils n'ont pas eu l'occasion de dépenser de l'énergie et bouger lors des récréations à l'extérieur (Monzée, 2018). Bien entendu, les absences dans la classe, les enfants malades, les parents qui viennent aider lors de certaines occasions ou la présence d'autres intervenants dans la classe sont tous autant des facteurs d'influence sur le climat de classe et la qualité de l'intervention de l'enseignante. Tous ces éléments nommés et soutirés du journal de bord font bien entendu partie de la vie et du quotidien dans un contexte de classe. Il est donc important d'avoir une bonne capacité d'adaptation afin de minimiser le plus possible les effets de ces difficultés ou imprévus sur la qualité d'intervention de la part de l'enseignante. Le tableau 6 (p. 71) fait une synthèse des principaux éléments soutirés du journal de bord de l'enseignante.

Tableau 6
Synthèse de l'analyse du journal de bord

Éléments de bienveillance	Éléments à améliorer	Difficultés du quotidien
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un ton de voix calme, doux et chaleureux • Sourire • Être positive • Se mettre à la hauteur des élèves • Être chaleureuse • Être à l'écoute des élèves • Être empathique • Offrir un cadre sécurisant • Être constante et conséquente • Prendre le temps avec l'enfant, accorder de l'importance • S'intéresser aux émotions des enfants • Offrir une proximité 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'impatience • Manquer de chaleur dans l'intervention • Lever le ton de voix • Se fâcher • Donner une conséquence 	<ul style="list-style-type: none"> • Périodes de l'année et occasions spéciales (ex. : Noël, fête d'amis, activités avec des grands) • Manque de sommeil de l'enseignante et/ou des enfants • Enseignante absente • Conditions météorologiques (ex. : pluie, neige, froids extrêmes) • Enfants malades • Élèves absents • Présence de parents dans la classe ou autres intervenants • Manque de temps • Stress de l'enseignante

Le tableau 6 ci-dessus présente les éléments importants que la chercheuse a soulevés à partir de l'analyse de son journal de bord. Plusieurs éléments qui témoignent d'une présence de la bienveillance dans ses interventions sont constatés, tels qu'un ton de voix chaleureux, le sourire, l'empathie et le cadre sécurisant. Il y a également certains éléments à améliorer, tels que l'impatience, le manque de chaleur dans l'intervention, le ton de voix fort ou la colère. Finalement, on perçoit plusieurs éléments pouvant influencer le cours normal des journées dans une classe préscolaire, comme les périodes de l'année et les occasions spéciales, le manque de

sommeil, les conditions météorologiques, les enfants malades ou absents ainsi que la présence occasionnelle de parents ou autres intervenants dans la classe.

À la lumière de ce qui peut être relevé du journal de bord, il s'avère aussi primordial de voir les divers effets des interventions bienveillantes sur l'enseignante même, sur les enfants ainsi que sur le climat de classe, d'autant plus que cela correspond à l'objectif principal de la présente recherche ontogénique de développement professionnel.

2. EFFETS OBSERVÉS DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE À PARTIR DU JOURNAL DE BORD

Outre le fait que des éléments démontrant une intervention bienveillante dans la pratique enseignante de la chercheuse peuvent être soutirés du journal de bord, il y a aussi des effets observés sur l'enseignante, sur les enfants ou sur le climat de classe. Les prochaines sous-sections sont consacrées à la présentation de ces effets, soulevés à partir d'observations menant également à des prises de conscience, et correspondent aux feuilles et à la tige de la fleur selon le modèle de Legault et Paré (1995), la troisième étape du deuxième niveau d'interprétation de l'analyse réflexive.

2.1 Effets observés sur l'enseignante

Dès le début de l'année scolaire, l'enseignante a entamé sa recherche d'interventions bienveillantes auprès de ses élèves d'âge préscolaire. Par le fait même, elle a pu noter des observations en lien avec les effets que ces interventions pouvaient avoir sur sa personne. Parmi ces effets, il y a principalement une attitude positive et un bien-être plus présents au quotidien. De plus, il est possible de constater qu'elle se sent énergique, plus patiente et plus zen, autrement dit plus calme et sereine, lorsqu'elle pratique davantage l'intervention bienveillante dans sa classe. Elle termine généralement ses journées en étant moins épuisée et avec le

sourire. Cela a également une incidence sur sa qualité de présence envers ses élèves. En ce sens, le fait d'intervenir avec bienveillance dans sa pratique fait en sorte qu'elle est plus présente et à l'écoute des besoins des enfants, elle prend le temps nécessaire avec eux. Elle est davantage dans la pleine conscience qu'auparavant, ce qui signifie qu'elle vit plus le moment présent, qu'elle est à l'écoute de son corps et de ce qu'elle ressent. La pleine conscience étant définie comme une « expérimentation du moment présent, principalement par le biais d'exercices sensoriels » (Larocque, 2017, p. 25), et sachant que la respiration constitue un de ces exercices essentiels à cette pratique, on peut comprendre que l'enseignante l'utilise également dans son enseignement, pour elle-même ou avec les élèves. Elle mentionne à l'occasion dans son journal de bord qu'elle prend des moments de pause avec ses élèves pour faire des respirations, dont l'exercice des trois bougies qui consiste en faire comme si nos doigts sont des bougies sur un gâteau et il faut souffler sur chacune d'elles pour les éteindre. Cette technique est également un moyen qu'elle donne aux enfants pour les aider à retrouver leur calme, comme il est inscrit dans le journal du 12 décembre 2017.

À l'inverse de ces observations, lorsque l'enseignante fait preuve d'un manque de bienveillance dans ses interventions auprès de ses élèves d'âge préscolaire, elle remarque des effets négatifs sur sa personne. Elle est plus épuisée et son humeur est moins bonne à la fin de la journée. Elle peut également être moins patiente, moins souriante et plus irritable. Les effets de l'intervention bienveillante sur l'enseignante ayant été présentés, qu'en est-il des effets observés chez les élèves?

2.2 Effets observés sur les élèves

Le fait que l'enseignante exerce des interventions bienveillantes envers ses élèves d'âge préscolaire a également des répercussions sur les enfants que l'on peut percevoir à partir de ce qui a été consigné dans le journal de bord. D'une part, dès le

début de l'année scolaire, elle a senti que lorsqu'elle fait preuve de bienveillance dans ses interventions, les enfants sont plus calmes, réceptifs aux apprentissages et ouverts aux autres. Elle les sent plus apaisés aussi et elle constate que leur humeur est meilleure. D'ailleurs, elle a inscrit dans son journal de bord du 20 septembre 2017 : « Pour ce qui est des élèves, je constate que plusieurs sont plus apaisés et positifs lorsque j'interviens auprès d'eux avec bienveillance et empathie, tout en leur offrant un cadre sécurisant, c'est-à-dire la fermeté ». Les enfants sont également plus à l'écoute des autres dans leurs jeux ou leurs diverses interactions quotidiennes, ce qui diminue les conflits entre eux. L'enseignante perçoit même l'émergence de l'empathie chez certains élèves. Quelques enfants, pour qui l'adaptation peut représenter une difficulté, car ils sont plus anxieux ou agités, présentent même moins de comportements dérangeants en classe, comme les crises, les coups, l'opposition ou l'agitation. Par exemple, c'est le cas d'une élève en particulier ayant été mentionné dans le journal de bord puisqu'il y a une amélioration en ce qui concerne la présence d'agitation, d'impulsivité et le manque d'autocontrôle, en ce sens qu'elle est plus consciente de ses comportements, tente de se reprendre d'elle-même et elle est plus ouverte à l'intervention de la part de son enseignante. À un moment où elle se déplaçait en gambadant dans la classe, elle a fait tomber une décoration de Noël et elle s'est instantanément sentie mal et a voulu s'excuser, alors qu'auparavant elle n'aurait probablement pas réalisé ce qui était survenu. L'extrait suivant, datant du 12 décembre 2017, donc vers la fin de la collecte de données, démontre bien cette évolution : « Elle a accroché une décoration de Noël et celle-ci est tombée sur le sol et s'est brisée. Mon élève s'est figée sur place et a dit tout de suite haut et fort : "Je m'excuse Mélanie!" Elle avait aussi la larme à l'œil ».

D'autre part, si l'enseignante manque de bienveillance dans ses interventions, elle constate des répercussions plutôt négatives sur les enfants. Ils présentent davantage de comportements dérangeants en général et des signes de stress ou d'anxiété peuvent être présents. Elle sent qu'ils sont plus irritables et

moins tolérants envers leurs pairs aussi. Lors de journées comme celles-ci, les enfants sont plus bruyants, agités et il y a souvent plus de conflits entre eux. À partir de ces observations, il est possible de penser que les interventions bienveillantes en classe ont des répercussions également sur le climat de classe.

2.3 Effets observés sur le climat de classe

La cohabitation entre l'enseignante et les élèves crée une dynamique de groupe, une ambiance, un climat de classe. Celui-ci peut varier selon les jours et les gens qui y prennent place dans la classe. Il est donc possible de comprendre que la manière d'intervenir de l'enseignante envers ses élèves d'âge préscolaire peut avoir une influence sur le climat de la classe. L'enseignante a d'ailleurs pu soulever des effets de ses interventions bienveillantes dès le début de l'année scolaire, comme en témoigne l'extrait suivant de son journal de bord du 5 octobre 2017 : « [...] je sens que le climat de classe bénéficie aussi de cette bienveillance. Tout est plus positif et chaleureux! ». Le climat de classe est agréable, léger et calme. Une atmosphère positive règne dans la classe et l'on sent aussi un certain apaisement. Par ailleurs, il y a plus de tolérance et d'ouverture aux autres dans la classe lorsque l'enseignante fait preuve de bienveillance dans ses interventions, ce qui peut laisser croire à une meilleure entraide et une présence de conflits diminuée. Cela est représenté dans le journal de bord lorsque la chercheuse a écrit : « Je circulais entre les tables pour aider les enfants, les encourager ou les guider si le besoin était présent. L'ambiance était calme et les enfants attendaient leur tour en général. [...] Lors de la période de jeux libres, il n'y a presque pas eu de conflits entre les enfants » (21 décembre 2017).

Toutefois, si l'enseignante manque de bienveillance dans ses interventions, il y a aussi des effets, mais ceux-ci sont moins positifs. Dans ces moments, le climat de classe est troublé et lourd. La tension est palpable autant entre l'enseignante et les élèves qu'entre les élèves eux-mêmes. Certains extraits du journal de bord, dont

le suivant datant du 28 novembre 2017, une journée où l'enseignante a manqué de bienveillance, peuvent d'ailleurs appuyer cette information: « Étant donné que je me sentais plus fatiguée et moins patiente déjà au début de la journée, je me sentais encore comme cela à la fin de la journée. [...] Les enfants étant plus fébriles et agités, le climat de classe l'était aussi. De plus, plusieurs enfants toussaient et semblaient fatigués et donc, moins tolérants avec les autres ». Le tableau 7 de la page suivante (p. 77) présente une synthèse des divers effets de l'intervention bienveillante observés.

Tableau 7
Synthèse des effets de l'intervention bienveillante soutirés du journal de bord

	Interventions bienveillantes	Interventions manquant de bienveillance
Effets sur l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude positive • Bien-être au quotidien • Plus d'énergie • Plus patiente • Plus zen • Plus souriante • Meilleure qualité de présence aux enfants (plus présente et à l'écoute) • Vit davantage le moment présent (pleine conscience) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus épuisée • Humeur moins bonne • Moins patiente • Moins souriante • Moins heureuse • Plus irritable • Colère plus présente • Plus nerveuse
Effets sur les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Plus calmes • Plus réceptifs aux apprentissages • Meilleure ouverture aux autres • Plus apaisés • Meilleure humeur • Plus à l'écoute des autres, donc moins en conflits • Émergence de l'empathie • Diminution des comportements dérangeants 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements dérangeants plus présents • Signes de stress et anxiété • Plus irritables • Moins tolérants, donc plus en conflits • Plus bruyants • Plus agités
Effets sur le climat de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Agréable, léger et calme • Atmosphère positive • Apaisement • Plus d'entraide et ouverture aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Troublé et lourd • Tension palpable (enseignante-élèves et élèves-élèves) • Fins de journées moins agréables et plus turbulentes

À partir des éléments énumérés dans le tableau 7, on dénote la présence d'effets d'une intervention bienveillante ainsi que du manque de bienveillance dans

l'intervention sur l'enseignante, sur les élèves et sur le climat de classe. On constate aussi que les effets du manque de bienveillance sont à l'opposé des effets d'une présence de bienveillance dans l'intervention. De plus, l'enseignante a soulevé davantage d'effets des interventions bienveillantes que de celles manquant de bienveillance.

Étant donné que l'enseignante a également procédé à des captations vidéo pour sa collecte de données, une analyse de ces dernières s'avère intéressante et importante, car elle permettra d'appuyer ou contredire ce qui a été soulevé à partir de l'analyse du journal de bord.

3. ANALYSE DES CAPTATIONS VIDÉO

Dans le cadre de la présente recherche ontogénique, qui vise à analyser la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire, les captations vidéo se sont avérées être un bon moyen de collecte de données venant appuyer le journal de bord. Comme il a été mentionné dans le cadre méthodologique, cette méthode de collecte de données possède comme avantage le fait que l'événement filmé « peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite ce qui peut en permettre une analyse très fine » (Martineau, 2005). Trois captations ont été effectuées à différentes périodes de la journée : lors de la routine du matin, lors d'une période de jeux libres en matinée et en après-midi pendant une activité de conscience phonologique. Comme il a été fait pour l'analyse du journal de bord, celle réalisée pour les vidéos présente les éléments de bienveillance dans l'intervention, suivi des éléments à améliorer ou le manque de bienveillance dans l'intervention et ensuite les difficultés du quotidien susceptibles d'influencer l'intervention. Finalement, il sera question des effets sur l'enseignante, les élèves et le climat de classe. L'analyse des captations vidéo correspond aux mêmes étapes du deuxième niveau de l'analyse réflexive, soit les pétales de la fleur, les feuilles et la tige (Legault et Paré, 1995). Les visionnements ont permis de soulever divers éléments d'observations et

certaines prises de conscience essentielles à l'élaboration des résultats de la recherche.

3.1 Éléments de bienveillance dans l'intervention

Contrairement à l'écriture du journal de bord, à partir des captations vidéo, il est possible de soulever autant des éléments verbaux que non verbaux. Ce détail est d'autant plus intéressant puisque la communication verbale ne représenterait que 7% de la communication (Mehrabian, 2007, dans La Great-West : Centre pour la santé mentale en milieu de travail, (s.d.)), tandis que le reste relèverait de la communication non verbale. Ces deux types d'éléments sont présentés dans le tableau 8 (p. 79) suivant dans le but de bien les distinguer et ainsi appuyer l'analyse des captations vidéo.

Tableau 8
La communication verbale et non verbale

Éléments de la communication verbale	Éléments de la communication non-verbale
<ul style="list-style-type: none"> • Mots employés • Ce qu'on entend • Message véhiculé • Ton de voix 	<ul style="list-style-type: none"> • Ton de voix • Débit de voix • Articulation • Rythme de la voix et intonation • Posture du corps (langage corporel) • Gestuelle et toucher • Expression faciale • Contact visuel

Tiré de : La Great West : Centre pour la santé mentale en milieu de travail (s.d.). La communication verbale et non verbale. *Stratégies en milieu de travail sur la santé mentale*. Document téléaccessible à l'adresse < https://www.strategiesdesantementale.com/mmhm/pdf/Articles/La_communication_verbale_et_non_verbale.pdf >

À partir des éléments énumérés dans le tableau 8, il est possible de constater qu'il y a plusieurs détails dans la communication non verbale, dont le ton de voix (également dans la communication verbale) employé ainsi que l'expression faciale.

Ces éléments pourront d'ailleurs être soulevés dans les sections d'analyse suivantes. De plus, les trois captations sont regroupées pour l'analyse puisque les interventions de l'enseignante sont semblables dans chacune d'elles. Les résumés de ces captations se retrouvent aux annexes F (p. 143), G (p. 145) et H (p. 148).

Lors du visionnement des captations vidéo, il a été possible de remarquer que l'enseignante démontre de la proximité aux élèves, en ayant une qualité de présence et d'attention envers ces derniers sur le plan non verbal dans les interventions. Par exemple, elle les accueille à la porte le matin avec le sourire et les salue, elle s'assoit au tapis avec eux, elle s'accroupit pour être à leur hauteur lorsque l'occasion le permet, elle circule entre les tables lors de périodes de travail afin de les aider et les encourager si le besoin y est et elle va au-devant d'eux. De plus, elle a souvent des gestes chaleureux envers eux qui se traduisent par exemple par un câlin, une main sur l'épaule lorsqu'elle passe à côté ou aider un enfant à ramasser ses objets ou à attacher ses lacets. Deux autres éléments de bienveillance sont le sourire et le regard, souvent très présents chez l'enseignante. Elle sourit aux élèves et les regarde lorsqu'elle s'adresse à eux.

En ce qui a trait aux éléments verbaux, l'enseignante a pris conscience que son ton de voix est habituellement calme, doux, et ce, même lors de moments où elle doit intervenir afin de rappeler les règles et les consignes données ou lors de conflits entre les enfants. Par ailleurs, elle observe qu'elle est constante et conséquente dans ses paroles, c'est-à-dire qu'elle répète calmement les mêmes consignes. Par exemple, on l'entend rappeler aux élèves que le volume toléré pendant la routine du matin est le volume un, le chuchotement, lorsque leur volume de voix augmente. Elle annonce aussi ce qui surviendra si les consignes ne sont pas respectées, ce qui témoigne d'un cadre sécurisant. Bref, elle donne des consignes claires et fermes comme lorsqu'elle demande aux enfants d'aller s'asseoir calmement à leur chaise après l'activité de conscience phonologique qui avait eu lieu au tapis. De plus, l'enseignante propose des moyens aux enfants pour les aider à

retrouver leur calme, par exemple la technique de respiration pleine conscience des trois bougies (les enfants prennent de grandes inspirations et soufflent sur leurs doigts à trois reprises comme pour éteindre des bougies) qui a aussi été nommée dans le journal de bord. L'enseignante fait également preuve d'empathie dans ses interventions verbales envers ses élèves. Lorsqu'on parle d'empathie, il est pertinent de préciser qu'elle se définit comme « une capacité innée qui permet de détecter et répondre aux signaux émotionnels d'autrui, capacité nécessaire pour survivre, se reproduire et avoir du bien-être » (Decety, 2015, dans Gueguen, 2015). Donc, elle représente le fait de se mettre à la place de l'autre, de comprendre son vécu et de lui démontrer. Par exemple, on peut entendre l'enseignante dire doucement à une enfant lors d'une intervention au tapis : « Je comprends que tu ne sois pas contente, mais c'est comme ça pour le moment. Prends l'aide que je te donne ». Alors, à partir de ce qui a été relevé dans cette sous-section, on constate que l'empathie fait partie des interventions bienveillantes. Bien entendu, tout comme pour le cas du journal de bord, il y a des éléments à améliorer dans l'intervention que l'on peut observer à l'aide des captations vidéo.

3.2 Éléments à améliorer ou le manque de bienveillance dans l'intervention

Les éléments à améliorer que l'on peut retirer à l'aide du visionnement des vidéos peuvent tout aussi être d'ordre non verbal que verbal. D'une part, on peut remarquer que l'enseignante peut passer beaucoup de temps à la porte le matin lors de l'accueil, elle salue les enfants tout en discutant avec ses collègues. Elle pourrait accorder moins de temps à la routine et moins parler à ses collègues, ce qui accentuerait sa présence aux élèves et diminuerait le temps de transition. D'autre part, on peut voir qu'à quelques moments, l'enseignante a un visage neutre, sans sourire. On peut même noter à deux reprises qu'elle a un air plutôt impatient, voire même mécontent. Un autre élément qui serait à améliorer est que lors d'une activité en grand groupe au tapis, l'enseignante ne regarde pas tous les élèves. Elle est assise au sol avec eux, mais lorsqu'elle se tourne vers un enfant, cela fait en sorte qu'elle

se retrouve dos à certains autres. Sa posture pourrait donc être modifiée afin d'offrir une meilleure qualité d'attention et d'ouverture aux enfants, ce qui faciliterait également le regard envers ceux-ci.

Pour ce qui est des éléments à améliorer d'ordre verbal, on peut remarquer que l'enseignante lève le ton une fois, sans toutefois crier ou avoir un ton fâché. On peut tout de même noter une certaine impatience dans sa voix à deux ou trois reprises, comme lorsqu'elle dit à une élève d'attendre son tour puisqu'elle n'arrêtait pas de répéter le prénom de l'enseignante. De plus, il est aussi possible d'observer certaines difficultés du quotidien qui peuvent être susceptibles d'avoir une incidence sur l'intervention bienveillante de l'enseignante envers ses élèves du préscolaire.

3.3 Difficultés du quotidien susceptibles d'influencer l'intervention

Les captations vidéo ayant été exécutées à trois moments différents de la journée, elles ne concernent pas toutes les mêmes situations. Le moment de la journée, comme le début ou le retour du dîner peuvent avoir une incidence sur la qualité de l'intervention bienveillante de l'enseignante. En effet, elle peut être plus adéquate en début de journée qu'à la fin de la journée.

De plus, le bruit ambiant venant du corridor ou des enfants qui bougent et parlent dans la classe peuvent aussi être des facteurs d'influence. Le niveau d'agitation des enfants, leur humeur et les conflits sont tous autant des éléments qui peuvent avoir des répercussions sur l'intervention bienveillante.

Finalement, un des éléments susceptibles d'avoir une incidence que l'on remarque davantage à partir des captations vidéo est la présence d'autres intervenants (éducatrice spécialisée, orthopédagogue, enseignante en francisation) qui vont et viennent dans la classe. Ces mouvements et ces distractions peuvent amener plus de bruit dans la classe ou interrompre le cours normal de la journée, ce

qui risque d'augmenter le stress et l'anxiété chez certains élèves plus fragiles, ou même pour l'enseignante.

À la suite de tout ce qui est présenté, le tableau 9 (p.84) à la page suivante dresse une synthèse des observations soutirées à partir du visionnement des captations vidéo. On y retrouve des éléments non-verbaux ainsi que verbaux.

Tableau 9
Synthèse de l'analyse des captations vidéo

	Éléments de bienveillance	Éléments à améliorer	Difficultés du quotidien
Non verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir une proximité et une présence pour les élèves • Sourire • S'asseoir au tapis avec les enfants • S'accroupir, se mettre à leur hauteur • Circuler entre les tables lors de petites tâches • Faire des gestes chaleureux (câlin, aider à ramasser un objet, aider à attacher le soulier, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre trop de temps à l'entrée de la classe le matin (parle avec les collègues tout en accueillant les enfants) • Avoir un visage neutre à l'occasion • Avoir un air impatient, mécontent (2 reprises) • Ne pas regarder tous les élèves lors d'une activité en groupe au tapis 	<ul style="list-style-type: none"> • Moments de la journée (matin, retour du dîner, etc.) • Bruit ambiant (corridor ou les enfants dans la classe) • Niveau d'agitation, humeur des enfants. • Conflits entre les enfants • Présence et va-et-vient d'autres intervenants dans la classe (éducatrice spécialisée, orthopédagogue, enseignante en francisation)
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un ton de voix calme et doux • Faire preuve de constance et conséquence dans les paroles • Donner des consignes claires et fermes • Proposer des moyens aux enfants pour retrouver leur calme • Faire preuve d'empathie dans les paroles 	<ul style="list-style-type: none"> • Lever le ton de voix (1 fois) • Avoir un ton de voix impatient (2-3 reprises) 	

Ce tableau synthèse (p.84) rapporte clairement les divers éléments qui ont été relevés ci-dessus. À partir de ces éléments, par exemple la présence d'un ton calme et chaleureux, le sourire, la présence de l'enseignante envers ses élèves, on constate que ces éléments sont semblables à ceux qui ont pu être énoncés à partir de l'analyse du journal de bord. Il s'avère donc également intéressant de voir s'il est possible de soutirer des effets de l'intervention bienveillante sur l'enseignante, les élèves ainsi que le climat de classe à partir du visionnement des captations vidéo.

4. EFFETS OBSERVÉS DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE À PARTIR DES CAPTATIONS VIDÉO

Tout comme pour le journal de bord, il est adéquat de mentionner qu'il est possible de voir des effets de l'intervention bienveillante à partir de l'analyse des captations vidéo. Toutefois, puisque ces captations sont ponctuelles et concernent trois moments précis de la collecte de données, il est possible que les effets observés soient moins facilement observables et comparables. En effet, l'exercice de l'analyse des vidéos consiste davantage à visionner et soulever l'information pertinente ainsi que les faits plutôt que, comme pour ce qui est du journal de bord, d'inciter la réflexion et l'introspection permettant de reconnaître des effets ressentis, principalement pour l'enseignante. Cette analyse permet tout de même de percevoir des effets sur l'enseignante, sur les élèves ainsi que sur le climat de classe.

4.1 Effets observés sur l'enseignante

À la suite du visionnement des trois captations vidéo, dont deux ayant été réalisées le matin et une l'après-midi, il y a quelques détails observés pouvant témoigner d'un effet de l'intervention bienveillante de l'enseignante. Tout d'abord, on peut d'emblée observer que peu importe le moment de la journée, l'enseignante semble calme et zen. Par sa posture solide et son sourire, elle semble également en contrôle de la situation et bien dans sa classe et avec ses élèves. De plus, on peut

penser qu'elle est heureuse, contente et qu'elle aime ce qu'elle fait. Finalement, en visionnant les vidéos, on constate que l'enseignante prend généralement le temps de vivre le moment présent, elle semble savourer ce qu'elle vit avec les élèves.

Par contre, les moments où on observe que l'enseignante a levé le ton de sa voix ou semblait moins patiente, donc lorsqu'elle manquait de bienveillance dans ses interventions, il est possible de percevoir qu'elle semble moins bien, en ce sens qu'elle est moins souriante et que son expression corporelle générale est plus rigide et négative.

Puisque les effets sur l'enseignante sont énoncés, il est tout aussi important de voir les effets que l'on peut observer sur les élèves.

4.2 Effets observés sur les élèves

Certains effets de l'intervention bienveillante sur les élèves d'âge préscolaire sont observables à partir des vidéos. Bien entendu, ceux-ci proviennent des trois moments ciblés lors de la collecte de données. D'abord, la majorité des élèves semble bien et à l'aise dans la classe, c'est-à-dire qu'ils circulent de manière fluide et calme, ils exécutent leurs routines sans trop de difficultés et qu'ils interagissent les uns avec les autres. Les enfants sont positifs dans leur attitude et de bonne humeur en général. Il est possible d'entendre des enfants dire qu'ils sont contents pour diverses raisons, surtout lors de la causerie du matin ou même que c'est une bonne idée lorsque l'enseignante leur donne de grandes feuilles pour faire des dessins collectifs pendant les jeux libres. De plus, il est possible de voir qu'ils semblent en confiance avec leur enseignante, ils n'hésitent pas à lui demander de l'aide ou interagir avec elle. Ils sont même plutôt contents de la voir en entrant dans la classe, ce qui se témoigne par leur sourire et leur engouement pour communiquer avec elle. Par exemple, il y a quelques enfants qui viennent donner un câlin à

l'enseignante à plusieurs reprises et un qui est impatient et content de lui raconter qu'il est allé magasiner avec ses parents et son frère pendant les jours de congés.

Toutefois, certains élèves sont plus fébriles, agités ou manifestent une fatigue, principalement lors de la période du début de la journée ou au retour du dîner. De plus, une augmentation de ces comportements est perçue lors des moments où l'enseignante a manqué de bienveillance dans ses interventions. À la suite de ces observations sur les élèves, il est justifié de voir également les effets observables sur le climat de classe.

4.3 Effets observés sur le climat de classe

Les effets de l'intervention bienveillante sur le climat de classe sont plus faciles à observer en visionnant les vidéos que les effets sur l'enseignante et les élèves, puisqu'on y voit bien l'ensemble du déroulement des activités dans la classe. Rapidement, il est possible de dénoter une ambiance positive dans la classe, et ce, lors des trois captations. À l'exception d'une activité plus mouvementée au tapis en début d'après-midi, le climat reste plutôt calme. Une certaine légèreté ainsi qu'une fluidité dans le déroulement des activités sont aussi ressenties. Malgré la présence de quelques conflits, le climat de classe reste positif. Le soutien offert par l'enseignante semble avoir un effet apaisant pour les enfants étant impliqués dans les conflits ainsi que le groupe entier. Une des situations qui permet de démontrer cet apaisement est lors de la situation conflictuelle pendant les jeux libres. La petite fille qui ne voulait pas partager la grande feuille avec d'autres copains malgré la consigne donnée par l'enseignante a tout de même bien réagi à l'intervention de cette dernière, c'est-à-dire qu'elle est allée à sa place comme demandé par son enseignante afin qu'elle puisse retrouver son calme. Elle pleurait au départ, mais la situation ne s'est pas transformée en crise de colère. Pendant ce temps, les autres enfants vaquaient à leurs occupations sans être témoins ou subir des répercussions de ce moment, alors le calme était présent. L'enseignante utilise généralement une

démarche avec les enfants afin de les aider à régler les conflits. Elle utilise la démarche du message clair élaborée dans le document *À petits pas tu m'apprivoises, j'apprends et je grandis!* destiné aux enseignants de l'éducation préscolaire. Cette démarche, qui se trouve à l'annexe I (p. 150), est bien illustrée et morcelée en étapes afin de permettre aux enfants d'apprendre à reconnaître les émotions ainsi que leurs effets tout en permettant de nommer ce qui est arrivé afin de parvenir à une solution.

Par ailleurs, comme pour les effets sur l'enseignante et les élèves, une augmentation de la fébrilité et de l'agitation du groupe est observable lorsque celle-ci fait preuve d'un manque de bienveillance dans ses interventions. Toutefois, il est à noter que ces effets sont de courtes durées et ne surviennent pas souvent. Bref, le tableau 10 à la page suivante (p. 89) résume les effets de l'intervention bienveillante sur l'enseignante, les élèves et le climat de classe afin qu'ils soient plus clairs.

Tableau 10
Synthèse des effets de l'intervention bienveillante soutirés des captations vidéo

	Interventions bienveillantes	Interventions manquant de bienveillance
Effets sur l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Se sent calme • Se sent zen • Est en contrôle • Semble bien et heureuse dans la classe et avec les élèves • Semble vivre, savourer le moment présent (pleine conscience) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sent moins bien • Est d'humeur moins bonne
Effets sur les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Semblent bien et à l'aise dans la classe • Ont une attitude positive • Sont de bonne humeur • Semblent en confiance avec leur enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Sont plus fébriles • Sont plus agités • Sont plus fatigués
Effets sur le climat de classe	<ul style="list-style-type: none"> • On perçoit une ambiance positive • Est calme • Présence de légèreté et fluidité • On perçoit un apaisement 	<ul style="list-style-type: none"> • Est plus fébrile • Est plus agité

Étant donné que les captations vidéo sont moins volumineuses que le journal de bord, il est tout à fait justifié qu'il y ait moins d'éléments d'analyse soutirés. Il est d'ailleurs possible de remarquer, à partir du tableau 10, que les effets observés de l'intervention bienveillante sur l'enseignante, les élèves ainsi que le climat de classe sont moins nombreux et élaborés que ceux décrits à partir du journal de bord. Ils sont néanmoins similaires, c'est-à-dire que l'on retrouve le calme, l'attitude positive, la bonne humeur ainsi qu'un apaisement.

Dans le cadre d'une recherche ontogénique de développement professionnel comme le cas présent, un autre outil important dans la collecte de données est

l'entrevue avec un tiers témoin (Van der Maren, 1999). Il est donc essentiel d'en faire également l'analyse, et c'est ce dont il est question dans la section suivante.

5. ANALYSE DE L'ENTREVUE AVEC LE TIERS TÉMOIN

L'entrevue avec le tiers témoin a été effectuée à la moitié de la collecte de données, soit après deux semaines de rédaction quotidienne du journal de bord. Le verbatim de celle-ci se trouve à l'annexe J (p. 151). Afin de faire l'entrevue, l'enseignante a demandé à sa direction de maîtrise, puisque c'est une personne avec qui elle a une relation de confiance et qu'elle connaît bien le sujet ainsi que l'objectif de recherche de cette dernière. Le but de cette rencontre était d'abord de valider l'outil de collecte de données, plus précisément pour voir si le journal de bord était valable, autant la forme que le contenu. Cette entrevue avait également pour but de soulever certains changements ou effets observés par la pratique d'interventions bienveillantes depuis le début de l'expérimentation. Les questions, les commentaires ainsi que l'écoute de la part de la direction de maîtrise représentent la seconde étape du deuxième niveau d'interprétation de l'analyse réflexive, soit les sépales de la fleur (Legault et Paré, 1995), car ces éléments influencent et soutiennent l'analyse. De plus, par la discussion animée entre l'enseignante et sa direction de maîtrise, certaines voies possibles pour guider la suite de la rédaction de l'essai ont été soulevées. Toutefois, dans le cadre de ce chapitre qui consiste en l'analyse de la collecte de données, seuls les éléments en lien avec l'analyse sont abordés.

Dès le début de l'entrevue, il a été mentionné que la manière dont l'enseignante exécutait sa collecte de données était justifiée et en lien direct avec l'objectif de la recherche qui vise à analyser la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire. Lorsque le tiers témoin a demandé à l'enseignante ce qu'elle pouvait soulever par rapport à sa propre pratique d'interventions bienveillantes depuis le début de son expérimentation, la réponse de cette dernière

était plutôt positive. En effet, elle a souligné qu'elle se sentait bien, énergique et souvent plus enjouée. Elle a mentionné que le fait d'intervenir avec bienveillance facilitait sa vie professionnelle et rendait ses journées plus agréables, tant avec elle-même qu'avec les enfants. De plus, elle a reconnu savourer davantage le moment vécu avec les enfants, ce qui constitue un facteur important pour vivre le moment présent. L'enseignante a également dit à sa direction de maîtrise qu'elle voyait une amélioration concernant sa qualité de présence offerte aux enfants, ce qui se rapproche grandement de l'expérience optimale, que l'on associe au flux. Le flux renvoie à l'expérience du « flow », comme mentionné par Csikszentmihalyi (2006), et fait référence au moment où l'on fait quelque chose que l'on aime vraiment. Lorsqu'une personne est dans l'expérience du flux, elle ne pense pas à ce qu'elle fait, mais elle est pleinement engagée et elle a du plaisir. Bref, c'est ce qui permettrait de mener à l'atteinte du bonheur (*Ibid*). À partir de ces éléments, il est aussi possible d'associer une pratique de pleine conscience, définie précédemment, plus présente pour la chercheuse.

En ce qui a trait au climat de classe et aux élèves, le tiers témoin a demandé à l'enseignante ses observations à savoir si elle remarquait certains effets et changements depuis le début de l'expérimentation. À cette question, elle a répondu qu'elle remarquait une amélioration du climat de classe en ce sens que celui-ci était plus agréable et positif. Les élèves, quant à eux, semblaient plus apaisés, moins nerveux et de meilleure humeur. L'enseignante a aussi affirmé que certains enfants ayant plus de difficultés, de comportements dérangeants ou des besoins particuliers semblaient réceptifs à recevoir ses interventions bienveillantes. Elle aurait même observé des effets positifs sur ces élèves puisque les comportements dérangeants étaient moins présents et ils étaient plus calmes et de meilleure humeur. Comme pour l'analyse du journal de bord et des captations vidéo, un tableau synthèse des observations sur les effets de la bienveillance soulevées lors de l'entrevue avec le tiers témoin est présenté au tableau 11 suivant (p. 92).

Tableau 11
Synthèse de l'entrevue avec le tiers témoin

	Observations des effets de la bienveillance
Enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • A un sentiment de bien-être • Est énergique • Est enjouée • Mène une vie plus facile en général • Vit des journées agréables (avec elle-même et avec les enfants) • Savoure davantage le moment présent • Offre une meilleure qualité de présence aux enfants
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Sont apaisés • Sont moins nerveux • Ont une humeur meilleure • Présentent moins de comportements dérangeants. • Sont plus calmes
Climat de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Est plus agréable • Est plus positif

En général, il est possible de remarquer que les observations soulevées à partir de l'entrevue avec le tiers témoin sont semblables à celles que l'enseignante a soutirées à partir de l'écriture et la relecture de son journal de bord et du visionnement des captations vidéo. Il est effectivement possible de remarquer, entre autres, que le sentiment de bien-être, la diminution des comportements dérangeants ainsi que le climat de classe plus positif et agréable sont nommés dans toutes les sections de ce chapitre. Un questionnaire a également été envoyé aux parents des élèves à la fin de la collecte de données dans le but de recueillir leur opinion. Il est donc important d'analyser ces données.

6. QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS

Dans le cadre du déroulement de cette recherche et afin d'avoir un portrait plus étoffé des données à analyser, l'enseignante a décidé d'envoyer un questionnaire aux parents en lien avec sa pratique de la bienveillance auprès de leurs enfants d'âge préscolaire. Comme l'entrevue avec le tiers-témoins, cette étape

de la collecte de données correspond à la deuxième étape du second niveau d'interprétation de l'analyse réflexive selon le modèle de Legault et Paré (1995), soit les sépales de la fleur, car l'enseignante a questionné les parents afin d'étoffer sa collecte de données. Ce questionnaire était composé de quatre questions à choix multiples et une question à développement. Les figures 6 à 9 (p. 93-94-95-97) présentent les résultats de ce questionnaire pour les questions à choix multiples. En ce qui concerne la question à développement, elle est présentée à l'annexe K (p. 155).

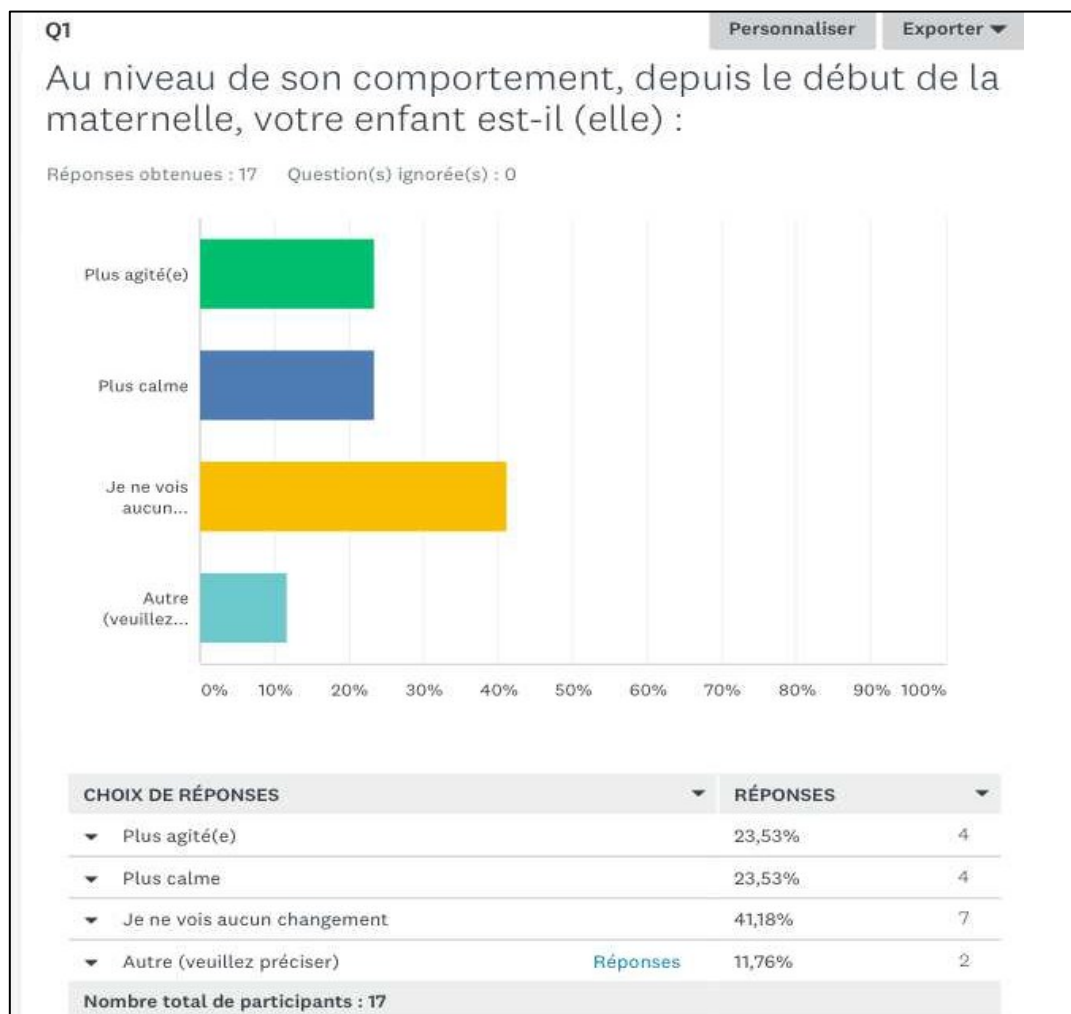


Figure 6 : Réponses à la première question du questionnaire envoyé aux parents.
Capture d'écran des résultats du questionnaire.

La première question était destinée à savoir si les parents avaient noté un changement au niveau du comportement de leur enfant depuis le début de l'année scolaire. Selon le diagramme de la figure 6 (p. 93), la majorité des parents qui ont répondu n'ont pas remarqué de changement au niveau du comportement de leur enfant depuis son entrée à la maternelle. Certains parents ont tout de même indiqué, à raison d'un pourcentage de 23,53 % que leur enfant était soit plus agité ou plus calme depuis le début de l'année scolaire.

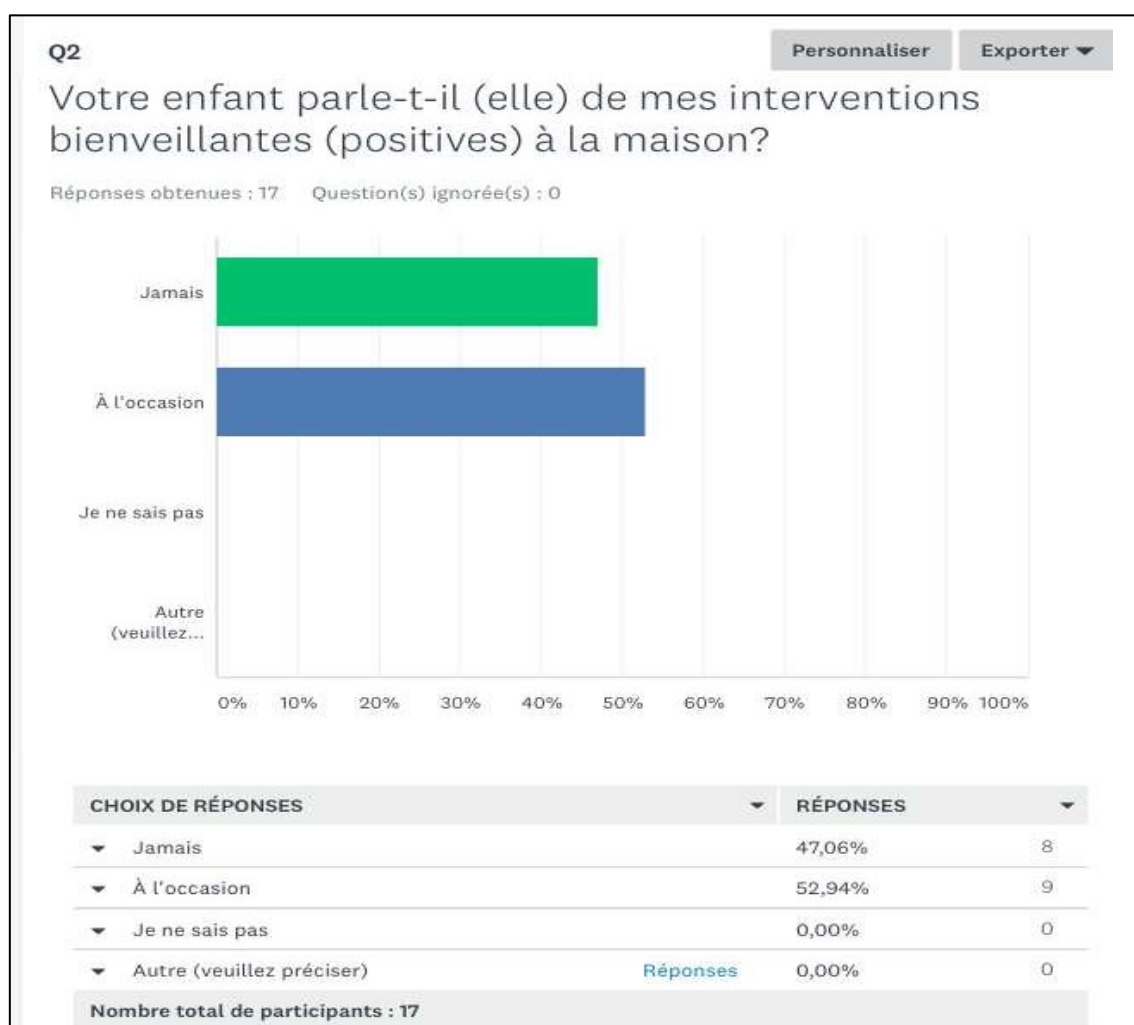


Figure 7 : Réponses à la deuxième du questionnaire envoyé aux parents.
Capture d'écran des résultats du questionnaire.

L'enseignante voulait savoir si les enfants parlaient à leurs parents des interventions bienveillantes qu'elle effectuait en classe. La réponse à cette question

est assez partagée, mais il est possible de remarquer que la majorité des parents ont affirmé que leur enfant leur parle des interventions bienveillantes à l'occasion à la maison, soit à 59,94 %.

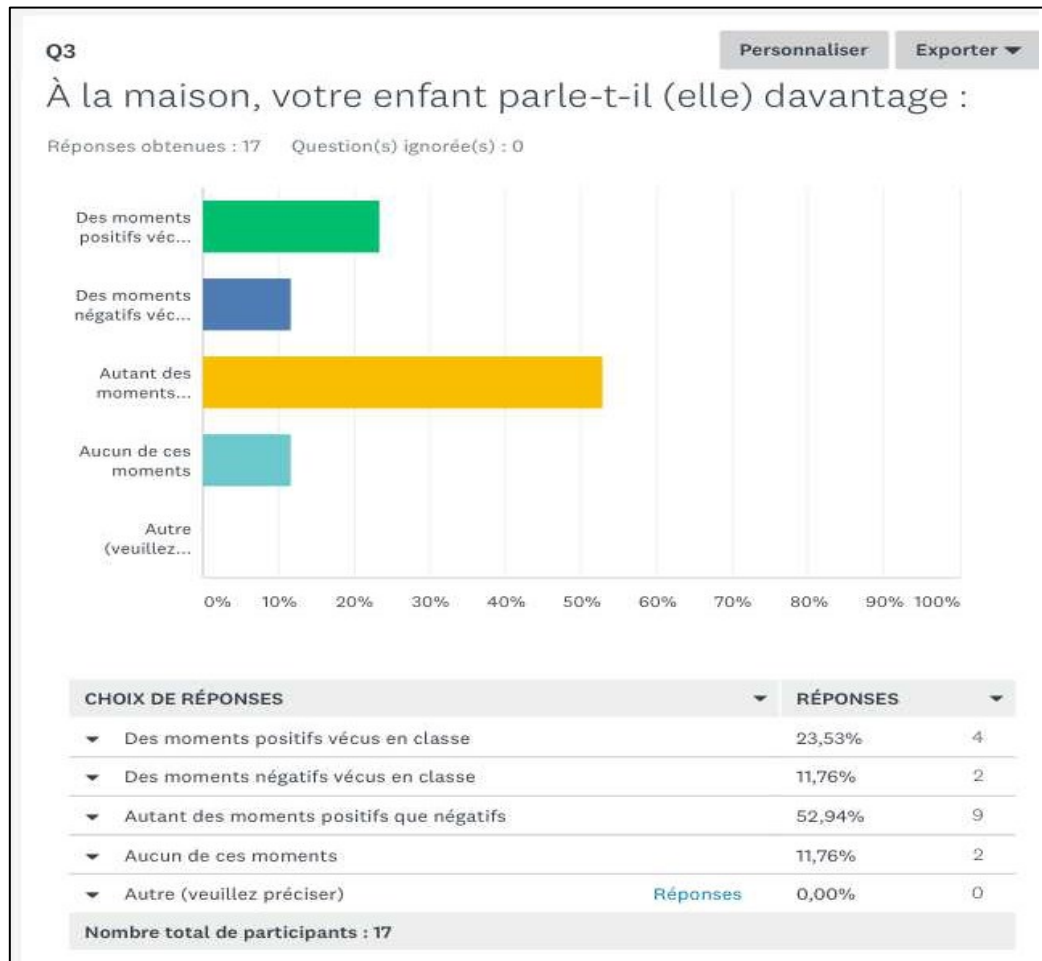


Figure 8 : Réponses à la troisième question du questionnaire envoyé aux parents.
Capture d'écran des résultats du questionnaire.

La troisième question était consacrée à ce que les enfants communiquent à leurs parents à la maison, à savoir s'ils parlent davantage des moments positifs ou négatifs vécus en classe. Cette fois-ci, on remarque clairement que selon les dix-sept parents qui ont répondu au questionnaire, les enfants parlent autant des moments positifs que négatifs vécus en classe, pour un pourcentage de 59,94 %. De plus, 23,53 % des parents ont répondu que leur enfant parle davantage des moments

positifs vécus en classe, tandis que 11,76 % ont répondu que leur enfant parle davantage des moments négatifs vécus en classe ou qu'il ne parle d'aucun de ces moments. Il est intéressant ici de faire un pont avec la violence éducative ordinaire (VÉO), qui est une méthode d'intervention utilisant une relation de pouvoir manquant de bienveillance envers l'enfant et qui entraîne des répercussions néfastes. Celle-ci crée un climat de stress pour l'enfant, entraînant ainsi une présence trop élevée de l'hormone sécrétée lors du stress, le cortisol, ce bloquera par la suite certaines parties du cerveau, car « dès qu'il y a du stress, les circuits qui nous permettent de penser, d'apprendre, de réfléchir et de mémoriser sont perturbés, voire même inhibés » (Waller, 2012, dans Gueguen, 2014, p. 146). À l'inverse, en utilisant une approche bienveillante et chaleureuse, le cerveau de l'enfant est stimulé positivement (Gueguen, 2014), ce qui stimule le développement sain de celui-ci. Étant donné que les parents ont mentionné en majorité que les enfants rapportent à la maison autant des moments positifs que négatifs vécus en classe, cela signifie que les interventions effectuées par l'enseignante restent imprégnées dans leur mémoire. Il s'avère donc primordial que l'enseignante porte une attention particulière à ses actions et interventions afin qu'elles soient les plus bienveillantes possible et que les enfants se développent dans un climat positif. En ce sens, il est primordial que l'enseignante reste consciente qu'elle est un modèle pour les enfants et qu'elle se doit de représenter ce qu'elle désire leur transmettre, tel qu'il est suggéré dans le collectif *Transmettre : ce que nous nous apportons les uns les autres* (Alvarez, C., André, C., Bordeleau, N., Gueguen, C., Kotsou, I., Lenoir, F. *et al.*, 2017, p. 31-32).

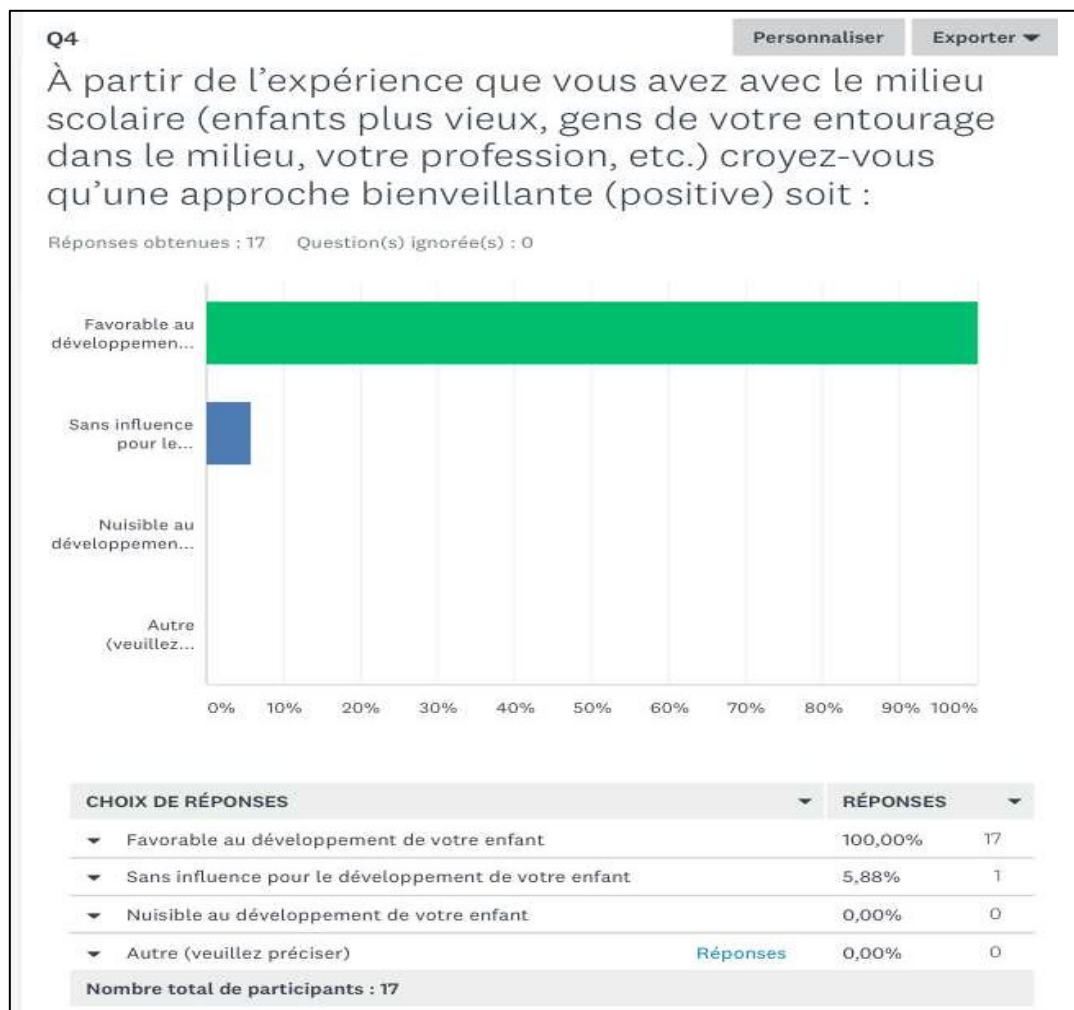


Figure 9 : Réponses à la quatrième question du questionnaire envoyé aux parents.
Capture d'écran des résultats du questionnaire.

Dans ce questionnaire, l'enseignante a également voulu connaître l'opinion des parents en ce qui concerne une approche bienveillante (positive) dans le milieu scolaire. La figure 9 démontre bien que la totalité des parents ayant répondu au questionnaire croit qu'une approche bienveillante est favorable au développement de leur enfant, puisque cette réponse a obtenu un résultat de 100 %, ce qui témoigne d'un intérêt pour cette approche. Il est toutefois possible de remarquer qu'une personne a répondu que cette approche est sans influence pour le développement de son enfant.

Pour la cinquième et dernière question, la chercheuse a décidé de demander aux parents leur opinion quant aux effets des interventions bienveillantes sur leur enfant. Le taux de réponse à cette question a été moins élevé que pour les autres. Il y a eu treize réponses sur un total de dix-sept personnes ayant répondu au questionnaire. Toutes les réponses à cette question se trouvent à l'annexe K (p. 155). En général, les commentaires des parents sont positifs, c'est-à-dire qu'ils remarquent des effets bénéfiques pour leur enfant. Il est effectivement possible de lire à six reprises que ces interventions permettent à l'enfant d'avoir une meilleure estime de soi. De plus, certains parents ont mentionné que les interventions bienveillantes contribueraient, selon eux, au développement de leur enfant, à l'identification et la gestion des émotions ainsi qu'à la diminution du stress et de l'anxiété. Le sentiment de bien-être, d'être écouté et en confiance avec son enseignante sont également des éléments soulevés par les parents. Bref, tous ces commentaires positifs soutiennent les effets positifs d'une intervention bienveillante pour le développement de l'enfant d'âge préscolaire et justifient que la qualité de bienveillance de la part de est le meilleur outil d'intervention (Monzée, 2015). Il est tout de même pertinent d'ajouter que les parents ont pu répondre aux questions au meilleur de leurs connaissances en lien avec la bienveillance, en tenant compte des informations qu'ils ont reçues par l'enseignante au début de l'année scolaire.

La présentation de cette dernière étape de la collecte de données étant complétée, il s'avère maintenant essentiel de faire une synthèse de cette analyse pour cette recherche ontogénique dont l'objectif est l'analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire.

7. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

Tout au long des sections et sous-sections de ce chapitre, les diverses données récoltées lors de la collecte ont été présentées. Il y a principalement les éléments de bienveillance dans l'intervention de l'enseignante, les éléments à

améliorer ou les contraintes ainsi que les effets observés sur elle-même, sur les enfants et sur le climat de classe. À partir de tous les éléments présentés, il est possible de remarquer le caractère positif récurrent que peut avoir la pratique d'interventions bienveillantes de la part de l'enseignante envers ses élèves d'âge préscolaire. L'opinion des parents de ces élèves aborde d'ailleurs majoritairement dans le même sens, puisque ceux-ci mentionnent que la pratique d'interventions bienveillantes serait favorable au développement de leur enfant. Cela démontre la véracité de ce qui est préconisé par certains auteurs, tels que Gueguen (2014, 2015), Monzée (2015, 2016) et Nelsen (2012), puisque ces derniers affirment qu'une approche positive et bienveillante auprès des enfants aide à leur bon développement, tandis qu'une éducation basée sur la peur et la punition entraîne des conséquences néfastes. Il est également pertinent de préciser que l'immaturation du cerveau d'un enfant d'âge préscolaire nécessite que l'adulte prenne soin d'intervenir avec bienveillance, empathie et fermeté envers lui s'il veut stimuler positivement son développement.

De plus, il est important de souligner que l'analyse et l'interprétation de la collecte de données ont été réalisées à partir du vécu et des connaissances de l'enseignante ce qui représente les racines de la fleur, dans le deuxième niveau d'interprétation de l'analyse réflexive (Legault et Paré, 1995). Les observations et prises de conscience retenues pourraient alors être différentes si une autre personne avait procédé à cette analyse. La prise de conscience des effets positifs de l'intervention bienveillante a guidé l'enseignante vers des pistes de solutions, ce qui correspond au troisième niveau d'interprétation, qui permet la transformation et modification de l'action (*Ibid.*). En effet, il serait intéressant de voir comment appliquer cette approche dans l'enseignement quotidien au préscolaire. Les conditions optimales afin d'y parvenir devraient d'abord être établies. Ensuite, un modèle de la mise en pratique de la bienveillance au préscolaire pourrait être développé.

CINQUIÈME CHAPITRE : PROPOSITION DE MISE EN PRATIQUE DE LA BIENVEILLANCE AU PRÉSCOLAIRE

Le cinquième et dernier chapitre de cet essai portant sur l'analyse de la recherche d'interventions bienveillantes¹⁸ au préscolaire est en directement lié au troisième niveau d'interprétation de l'analyse réflexive (Legault et Paré, 1995) du modèle utilisé dans le cadre de cette recherche présenté à la figure 4 (p. 48-65-100).

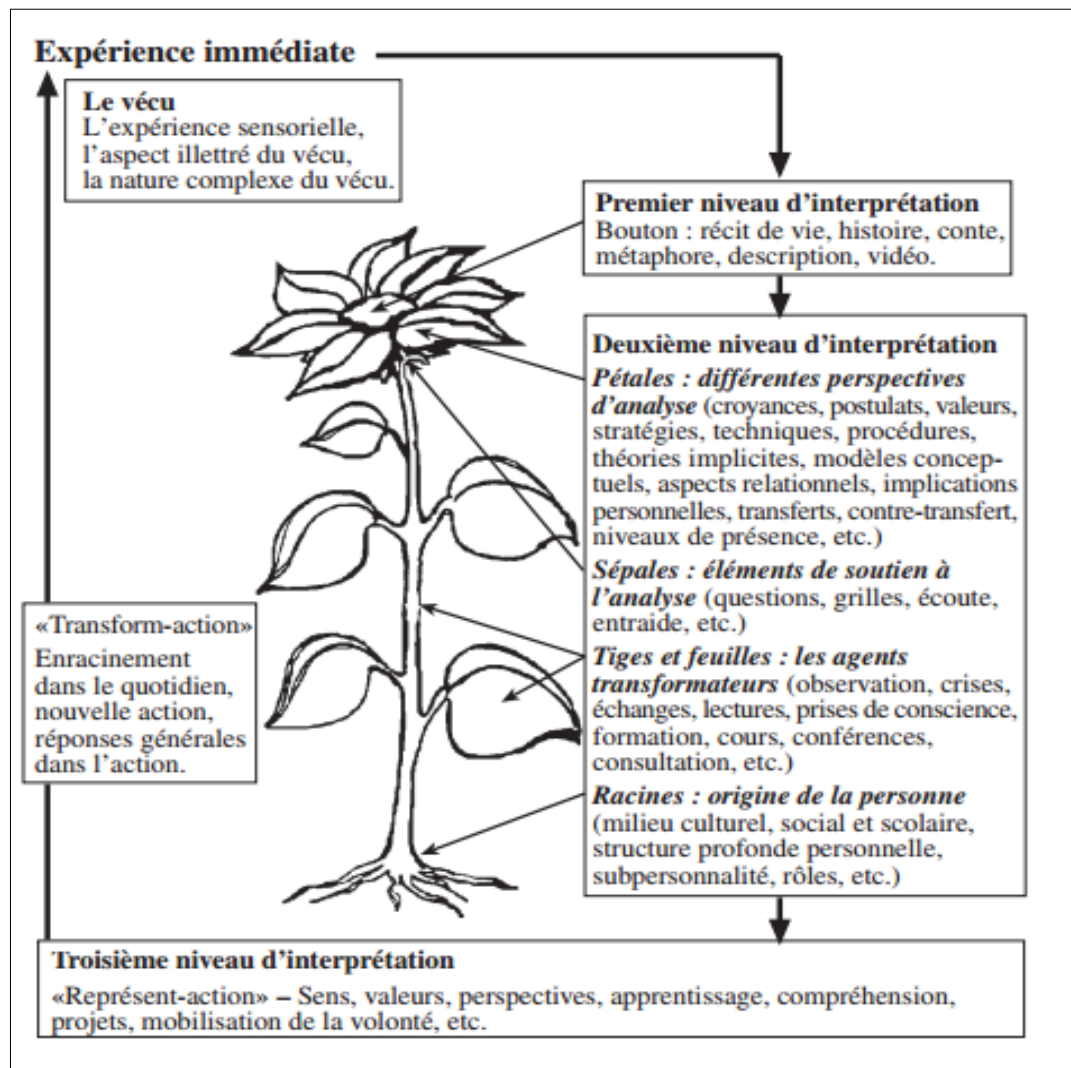


Figure 4 : Métaphore de la fleur, modèle d'analyse réflexive

Tiré de : Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), p. 139.

¹⁸ Le terme « intervention bienveillante » est utilisé autant au singulier qu'au pluriel.

En se référant à ce modèle de la métaphore de la fleur, il est possible d'observer que le troisième niveau d'interprétation correspond bien au présent chapitre, puisqu'il représente les nouvelles représentations de l'expérience menant à une transformation, et donc à un changement possible dans la pratique enseignante.

Ce chapitre est d'abord destiné à la présentation des résultats. Ensuite, à partir des pistes de solutions soulevées à la fin du chapitre précédent, la chercheuse émet une proposition de modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante au préscolaire. Pour ce faire, les conditions favorables à cette mise en pratique sont présentées avant d'élaborer le modèle proposé par la chercheuse.

1. EFFETS BÉNÉFIQUES DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE AU PRÉSCOLAIRE

L'analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire effectuée par la chercheuse a permis de reconnaître plusieurs effets bénéfiques, ce qui en justifie le choix comme pratique enseignante. À partir de l'analyse des données, il est possible de voir que ces effets bénéfiques touchent autant l'enseignante¹⁹ que les élèves et le climat de classe. Le tableau 12 de la page suivante (p. 102) illustre d'ailleurs ces derniers.

¹⁹ Le féminin sera utilisé jusqu'à la proposition du modèle de l'intervention bienveillante (point 3) puisqu'il est question de l'expérience de la chercheuse. Ensuite, le masculin sera utilisé, car le modèle s'adresse à toute personne enseignante désirant l'appliquer.

Tableau 12
Effets bénéfiques de la pratique d'interventions bienveillantes au préscolaire

Effets sur l'enseignante	Effets sur les élèves	Effets sur le climat de classe
<ul style="list-style-type: none"> • Est plus calme • Est plus zen • Est plus en contrôle • Éprouve un sentiment de bien-être et une bonne humeur dans la classe et avec les élèves • Vit davantage le moment présent, le savoure (pleine conscience, définie comme une « expérimentation du moment présent, principalement par le biais d'exercices sensoriels » (Larocque, 2017, p. 25) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils semblent bien et à l'aise dans la classe • Ont une attitude positive • Sont de bonne humeur • Démonstrent un sentiment de confiance avec leur enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Est positif • Est plus calme • Est léger et fluide de manière généralisée • Semble apaisé.

En se référant au tableau 12, il est évident que les interventions bienveillantes ont des effets bénéfiques, tels qu'un bien-être plus présent pour l'enseignante et les élèves, un sentiment de confiance, la capacité de vivre davantage le moment présent ainsi qu'un climat de classe plus positif. Tous ces effets représentent un point favorable quant à la pratique d'interventions bienveillantes au préscolaire. En ce sens, Monzée (2016) souligne le fait que les interactions doivent être faites le plus possible avec bienveillance, ce qui correspond à « une obligation d'agir avec le cœur pour favoriser à la fois un apaisement d'autrui, comme de soi » (p. 307).

Il a été mentionné précédemment que la chercheuse a d'abord voulu exercer un changement dans sa pratique sans toutefois avoir un programme pédagogique de plus à enseigner. C'est d'ailleurs en grande partie pour cette raison qu'elle a fait le choix de se tourner vers l'intervention bienveillante, également associée à une approche positive, tel qu'il a été décrit dans les premiers chapitres. En exerçant ce

type d'interventions et en prenant ensuite le temps d'en faire une analyse, cela a permis de mettre en évidence les avantages de cette pratique enseignante, d'autant plus que l'enseignante a pu reconnaître un meilleur sentiment de compétence professionnelle et d'estime de soi. De plus, à partir de l'analyse, la chercheuse a été en mesure de cibler certains éléments, ou conditions favorables, à la mise en pratique de l'intervention bienveillante au préscolaire.

2. CONDITIONS FAVORABLES À LA MISE EN PRATIQUE DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE AU PRÉSCOLAIRE

Exercer un changement dans sa pratique ou essayer de nouvelles méthodes implique une démarche à suivre. Il peut être effectivement ardu d'oser se lancer dans l'inconnu sans avoir d'abord pris connaissance de ce dont il est question. De plus, il est souvent plus facile et sécurisant d'avoir un guide ou un repère à suivre, et ce, surtout lorsqu'on amorce le changement. L'énoncé des conditions favorables à la mise en pratique d'interventions bienveillantes au préscolaire s'avère donc tout à fait à propos dans le cas présent. Parmi ces conditions, il est d'abord important d'établir le rôle de l'enseignant, ou sa responsabilité dans l'exercice de l'intervention bienveillante. Ensuite, il est également primordial d'établir quelles sont les ressources essentielles afin d'être en mesure de réussir cette mise en pratique.

Avant de cibler ces conditions favorables, un rappel du schéma de l'intervention bienveillante, soit la figure 3 (p. 43-63-104) semble tout à fait indiqué à la page suivante.

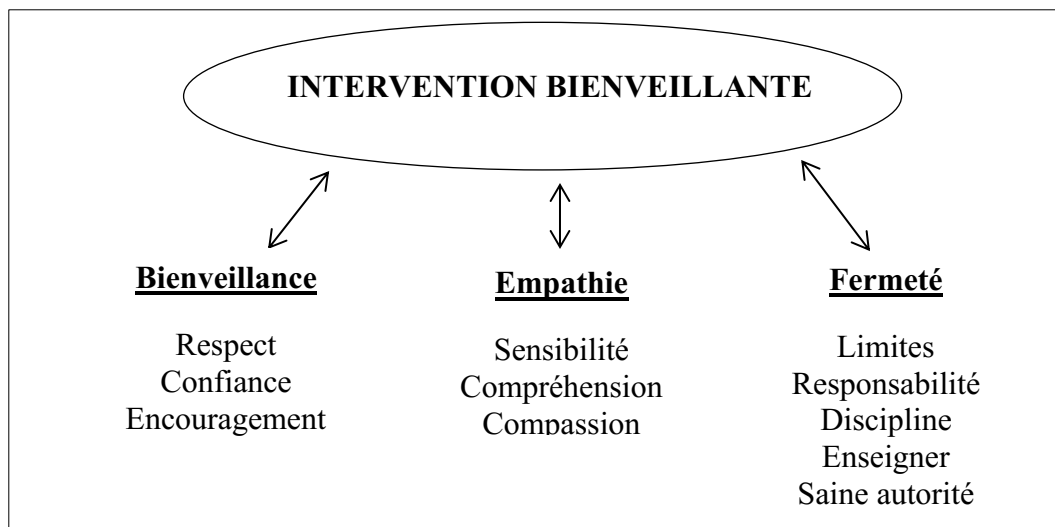


Figure 3 : Schéma de l'intervention bienveillante
Synthèse élaborée à l'aide des ouvrages de Nelsen (2012), Gueguen (2014, 2015), Monzée (2015, 2016) et tirée de Robillard (2016)

À l'aide de ce schéma de l'intervention bienveillante, il est possible de se remémorer les trois éléments essentiels qui en font partie, soit la bienveillance, l'empathie et la fermeté. Ces trois composantes de l'intervention bienveillante sont indissociables, c'est-à-dire qu'il faut faire preuve à la fois de respect, de sensibilité et de responsabilité dans l'intervention. Par exemple, on peut encourager l'enfant à respecter une consigne donnée tout en lui montrant que l'on comprend comment il peut se sentir et en lui donnant des limites claires. Ce schéma représente également un guide pour établir le rôle de l'enseignant.

2.1 Rôle de l'enseignant

Dans le contexte scolaire, l'enseignant est l'intervenant principal auprès des élèves de sa classe. Il possède donc un rôle important puisqu'il est responsable d'offrir des conditions contribuant au bien-être des enfants et ainsi favoriser les apprentissages. De plus, lorsqu'il est question de l'intervention bienveillante, on peut comprendre que cela fait partie du rôle de l'enseignant, puisque c'est ce dernier qui la met en pratique. Par ailleurs, l'enseignant qui offre de la bienveillance, qui apporte du soutien à l'enfant et qui est chaleureux permet un développement

favorable et positif du cerveau de ce dernier (Gueguen, 2015). Toutefois, afin de parvenir à exercer l'intervention bienveillante auprès des élèves, il existe des critères, ou éléments essentiels, que l'enseignant doit employer.

Parmi ces critères, se trouve d'abord le renseignement, par la lecture ou d'autres moyens disponibles. Un enseignant qui désire exercer un changement vers la pratique d'interventions bienveillantes doit effectivement lire et se renseigner sur le sujet afin de comprendre en quoi cela consiste avant de pouvoir le faire. En ce sens, des suggestions de lectures sont présentées à l'annexe L (p. 157). En plus des lectures, l'enseignant doit intervenir en fonction de la définition de l'intervention bienveillante ainsi que du schéma présenté à la figure 3. Plus précisément, cela consiste en une action posée envers l'autre avec bienveillance, et donc en voulant son bien, dans le but d'aider à son développement. Concrètement, cela peut se traduire par une action chaleureuse, affectueuse, remplie de soutien, avec empathie et fermeté de la part de l'enseignant. La qualité du lien et de la présence offerts par l'enseignante est également importante afin de développer à un sentiment de sécurité essentiel, sans lequel l'enfant évoluerait « dans une espèce de brouillard émotif » (Monzée, 2016, p. 308).

Il est aussi important de mentionner que l'enseignant doit faire preuve de bienveillance à son égard, car c'est avant tout un être humain et il est possible qu'il s'impatiente ou se fâche à l'occasion. Cela peut également se traduire par le fait de prendre conscience de nos propres enjeux affectifs comme adultes, une présence à soi, ce qui peut ensuite permettre un réajustement et une modification dans notre intervention (Monzée, 2015). Il est essentiel de retenir que tout le monde a droit à l'erreur et qu'il est toujours possible de revenir sur une situation et s'excuser auprès des enfants. Par exemple, on peut leur dire : « Je suis désolé, je me suis emporté tantôt. J'étais en colère, mais je n'aurais pas dû lever le ton ».

Finalement, un autre élément essentiel à la mise en pratique de l'intervention bienveillante est l'introspection, ou l'analyse réflexive de la part de l'enseignant. Il est effectivement important d'être en mesure de revenir et réfléchir sur les diverses interventions que l'on peut employer auprès des élèves. Ainsi, l'enseignant peut être en mesure de prendre conscience de la présence de bienveillance dans son intervention ou de ce qui peut être amélioré. Monzée (2018) appuie cette démarche réflexive, car il mentionne qu'elle « invite à une remise en question permanente des stratégies d'intervention pour s'assurer qu'elles répondent bel et bien aux besoins en ce qui concerne le développement de la personne accompagnée » (p. 85), soit les élèves d'âge préscolaire dans le cas présent. La tenue d'un journal de bord quotidien ou hebdomadaire constitue d'ailleurs une étape importante afin de pouvoir réaliser l'introspection. Cet exercice demande du temps et de l'implication de la part de l'enseignant, mais il est tout à fait indiqué, surtout lorsqu'on souhaite exercer un changement dans sa pratique, car il peut aider à prendre conscience de ce qui est à l'œuvre dans la classe, à cheminer et à s'améliorer. La figure 10 de la page suivante (p. 107) présente clairement les conditions favorables à la mise en pratique de l'intervention bienveillante au préscolaire en ce qui a trait au rôle de l'enseignant.

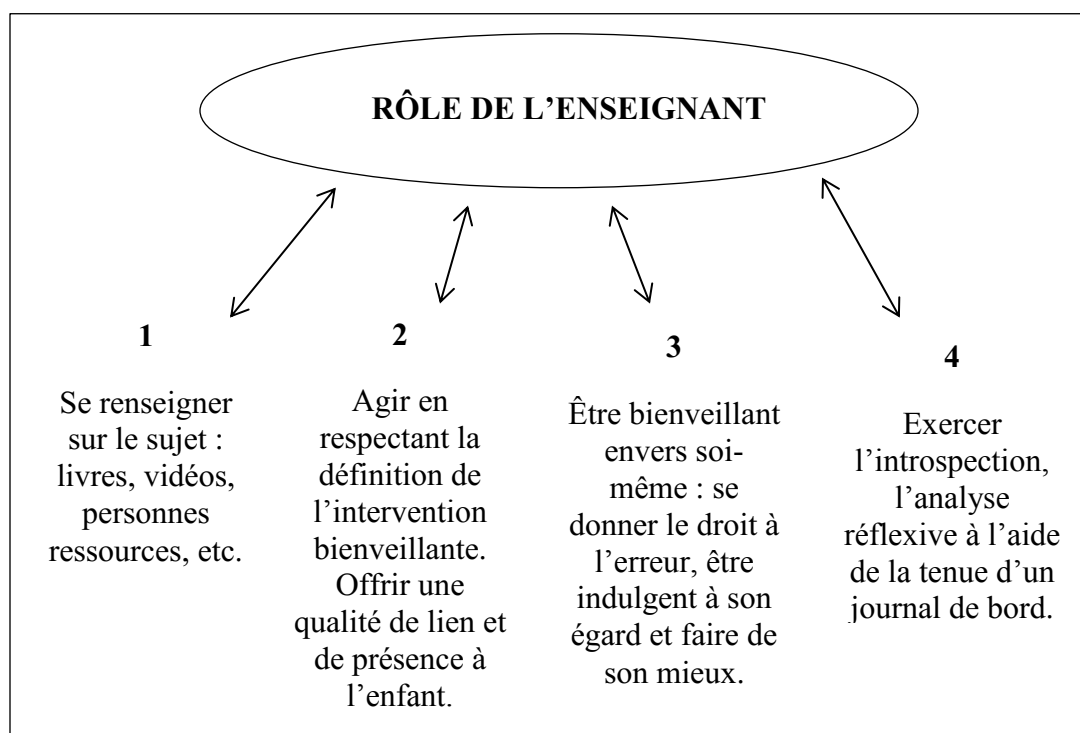


Figure 10 : Rôle de l'enseignant pour favoriser la mise en pratique de l'intervention bienveillante. Synthèse élaborée par la chercheuse à partir des résultats de l'analyse des données.

Bref, à partir de la figure 10, il est possible de reconnaître quatre principaux critères auxquels l'enseignant désirant mettre en pratique l'intervention bienveillante doit adhérer. Ceux-ci sont : se renseigner sur le sujet, agir en respectant la définition de l'intervention bienveillante, être bienveillant envers soi-même et exercer l'introspection, l'analyse réflexive, à l'aide de la tenue d'un journal de bord. À cela s'ajoutent également des ressources essentielles pouvant être à la disposition de l'enseignant.

2.2 Ressources essentielles

Lorsque l'on veut mettre en place ou exercer de nouvelles pratiques enseignantes, il est primordial d'avoir accès à certaines ressources afin d'être en mesure d'y parvenir. Ces ressources peuvent prendre différentes formes et peuvent être aussi humaines que matérielles. Dans le cadre du sujet concerné par la présente recherche, il y a donc certaines ressources pouvant aider l'enseignant à mettre en

pratique l'intervention bienveillante auprès des élèves du préscolaire. Dans cette section, les ressources matérielles sont d'abord présentées.

Dans la section précédente, la lecture et le renseignement sur le sujet ont été nommés comme étant des éléments relevant du rôle de l'enseignant dans la mise en pratique de l'intervention bienveillante. Bien entendu, cela ne signifie pas que l'enseignant doit lire tout ou n'importe quoi. Il existe certaines références littéraires plus fiables et de meilleure qualité que d'autres. Une liste de livres suggérés est d'ailleurs présentée à l'annexe L (p. 157). Cette liste représente les ouvrages que la chercheuse elle-même a utilisés dans le cadre de sa recherche. Dans la majorité de ces ouvrages, il est possible de retrouver une description du développement du cerveau de l'enfant selon les neurosciences. Les conditions essentielles à un développement optimal sont énoncées ainsi que les conditions entraînant des répercussions néfastes. Des pistes d'interventions et des démarches claires sont également suggérées. Par exemple, Monzée (2015, 2016) explique la source des comportements dérangeants des enfants ainsi que des effets de l'anxiété et suggère des pistes d'interventions bienveillantes. Gueguen (2014, 2015) conseille également une éducation bienveillante établie à partir des études et découvertes en lien avec le développement du cerveau de l'enfant. Nelsen (2012), quant à elle, propose une méthode éducative basée sur la discipline positive. Bien entendu, il pourrait y avoir d'autres livres pertinents à lire, mais les sept sélectionnés pour la liste constituent des sources de qualité.

Parmi les ressources essentielles à la mise en pratique de l'intervention bienveillante, on retrouve également le réseau Internet. Cet outil permet d'accéder à de l'information valable, pertinente, et ce, rapidement et de façon peu coûteuse. Il suffit de taper des mots-clés précis, tels que « bienveillance » et « intervention » dans un moteur de recherche pour accéder à des sites web pertinents. De plus, il est possible d'accéder à des vidéos sur Internet qui vulgarisent bien ce qu'est la bienveillance. Par exemple, il y a des vidéos de Gueguen (2014), dans lesquelles

elle résume bien ce que l'on retrouve dans ses livres (présentés à l'annexe L, p. 157). On peut également accéder à des sites web destinés aux parents contenant des articles intéressants en lien avec le développement de l'enfant et la bienveillance. Entre autres, le site Naître et Grandir²⁰ représente une source fiable et connue. Un magazine gratuit est aussi publié par cet organisme. Par ailleurs, le numéro du mois de mars 2018 contient un dossier sur la parentalité positive et une approche bienveillante. À l'intérieur de ce dossier, il est expliqué que plusieurs comportements que les enfants en bas âge peuvent avoir viennent du fait que leur cerveau est encore immature et que l'éducation bienveillante tient compte de ce fait puisque l'adulte tente de comprendre le besoin de l'enfant plutôt que de le contrôler (Vallerand, 2018).

Outre le fait qu'il est important d'avoir accès à des ressources matérielles afin de mettre en pratique l'intervention bienveillante, il existe aussi des ressources d'ordres plus humaines. Il peut effectivement être favorable d'avoir accès à un accompagnement par une personne ressource qualifiée à propos de ce sujet, comme un mentor ou un professeur. Dans le cadre de la présente recherche, la direction de maîtrise de la chercheuse s'est avérée être une ressource essentielle. Les collègues de travail en qui on a confiance peuvent tout autant être une ressource positive. En discutant avec eux, cela peut aider à s'ajuster, trouver de nouvelles idées et même contribuer à l'introspection de l'enseignant. Finalement, il s'avère aussi primordial, selon la chercheuse, d'ajouter la motivation aux ressources essentielles à la mise en pratique de l'intervention bienveillante. Sans motivation, il est difficile, voire impossible, d'amorcer un changement dans sa propre pratique. La motivation aide également à la persévérance, car il est possible que l'on soit confronté à certains obstacles et difficultés tout au long du processus de changement. Puisque les conditions favorables sont énoncées, il est maintenant possible de procéder à l'élaboration d'un modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante.

²⁰ Site téléaccessible à l'adresse <<https://naitreetgrandir.com/fr/>>.

3. MODÈLE DE MISE EN PRATIQUE DE L'INTERVENTION BIENVEILLANTE AU PRÉSCOLAIRE

Dans le domaine de l'enseignement, il existe plusieurs programmes à enseigner, ainsi que plusieurs méthodes d'enseignement. Il peut donc parfois être ardu de s'y retrouver et cibler ce qui est important pour l'enseignant même. Voilà donc pourquoi il s'avère pertinent de présenter un modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante. L'objectif de ce modèle est avant tout d'être un guide clair et facile d'accès pour toute personne enseignante désirant mettre en pratique l'intervention bienveillante dans son enseignement au préscolaire. Trois sections ont été déterminées afin de diviser les catégories d'éléments de l'intervention bienveillante : l'attitude à privilégier, les gestes à poser et la communication. La figure 11 illustre le modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante proposé.

Modèle de mise en pratique de l'intervention bienveillante		
<u>Attitude à privilégier</u> <ul style="list-style-type: none"> • Être chaleureux • Être positif, souriant • Être empathique • Être à l'écoute des enfants • Offrir un cadre sécurisant • Être constant dans ses interventions 	<u>Gestes à poser</u> <ul style="list-style-type: none"> • Sourire • Offrir une certaine proximité aux enfants • Se placer à la hauteur des enfants, les regarder • Faire des gestes chaleureux (câlin, aider à ramasser un objet, aider à attacher le soulier, etc.) 	<u>Communication</u> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir un ton de voix doux, calme et positif • Utiliser des phrases positives • Offrir de l'encouragement aux enfants • Démontrer son empathie dans ses paroles (« Je comprends que tu aies de la peine... »)

Figure 11: Modèle de mise en pratique de l'intervention bienveillante.
Proposition élaborée par la chercheuse à partir des résultats de l'analyse des données.

Dans le modèle présenté à la figure 11 (p. 110), il est possible de voir comment agir afin d'intégrer la mise en pratique de l'intervention bienveillante au préscolaire. Les éléments qu'on y retrouve représentent les lignes directrices que la chercheuse a ciblées à partir des résultats de sa collecte de données. Il est aussi important de spécifier que les éléments contenus dans ce modèle sont appuyés des ressources littéraires ayant guidé la recherche. Une description plus détaillée et accompagnée d'exemples doit tout de même être présentée dans le but d'expliquer le modèle.

3.1 Attitude à privilégier

Lorsqu'il est question de l'attitude, cela réfère à une manière d'être, de se comporter, de se tenir (Dictionnaire français Larousse, 2018). Dans le cas présent, il s'agit donc de la façon dont l'enseignant doit se comporter dans le but d'intervenir de manière bienveillante auprès des élèves d'âge préscolaire. En se référant au modèle présenté à la figure 11 (p. 110), il est évident que l'adulte doit d'abord être chaleureux, c'est-à-dire enthousiaste et accueillant dans ses actions.

Un autre élément non négligeable à l'attitude favorable à l'intervention bienveillante est le positivisme et le sourire. Faire preuve de positivisme signifie que la personne dégage quelque chose de positif par sa posture, son énergie, son humeur. En fait, un adulte qui est dynamique et de bonne humeur sera beaucoup plus positif pour les enfants qu'un adulte démontrant une énergie négative et une humeur maussade. À cela on peut associer le sourire, car sourire aux enfants est effectivement plus accueillant et chaleureux que d'avoir un air neutre, ou même fâché. Cela stimule également les neurones miroirs chez l'enfant et fera en sorte que son cerveau s'activera de la même manière que s'il souriait lui-même, puisque « lorsqu'on observe un comportement, un mouvement, c'est déjà le réaliser dans notre esprit » (Gueguen, 2014, p. 209).

De plus, l'empathie représente également une qualité importante à avoir dans l'intervention bienveillante. Comme mentionné dans le chapitre deux, agir avec empathie signifie d'être capable d'accueillir ses propres émotions et ressentis ou ceux des autres, sans jugement, de simplement écouter et comprendre l'autre. (Gueguen, 2014). Par exemple, l'adulte peut verbaliser sa compréhension de l'émotion vécue par l'enfant en lui disant : « Je vois que tu sembles moins à l'aise de travailler avec l'élève de sixième année qui vient t'aider, je comprends que tu puisses être gêné, c'est la première fois que tu lui parles. ».

À cela s'ajoute la capacité d'écoute de l'adulte envers l'enfant. Être véritablement à l'écoute des enfants implique une bonne qualité de présence et signifie que l'adulte prend le temps d'écouter les enfants, bien qu'il soit parfois plus facile de les faire attendre ou les écouter sans être pleinement attentif à ce qu'ils ont à partager sur le moment. Il est à noter qu'écouter ne veut pas dire que l'adulte accorde tout ou donne raison à l'enfant, mais plutôt d'être réellement présent et à l'écoute de son besoin (Gueguen, 2015). Par exemple, lorsque l'adulte arrête ce qu'il fait pour écouter un enfant qui lui raconte sa peine, car il a eu un conflit avec un camarade est une preuve d'écoute.

De plus, la fermeté étant un élément important dans le schéma de l'intervention bienveillante, il est tout à fait approprié de l'intégrer à l'attitude à privilégier. Offrir un cadre sécurisant aux enfants, c'est-à-dire offrir des limites claires et un encadrement pour les enfants afin qu'ils se sentent en sécurité, représente une bonne manière de faire preuve de fermeté. La constance dans ses interventions fait également partie de la fermeté. Les enfants ont besoin que l'adulte intervienne avec constance, ce qui leur permet de bien comprendre les limites à respecter ainsi que de se sentir en sécurité. Être constant dans ses interventions peut se traduire par le fait de toujours appliquer la même démarche lorsqu'un enfant a besoin d'un rappel du comportement attendu lors de la routine du matin, par

exemple. Mise à part l'attitude à privilégier, les gestes à poser sont tout aussi importants dans la mise en pratique de l'intervention bienveillante.

3.2 Gestes à poser

Dans le modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante présenté à la figure 11 (p. 110), les gestes à poser réfèrent à des actions concrètes exécutées par l'adulte. Parmi ces gestes, on retrouve d'abord le sourire, tel qu'il a été mentionné dans l'attitude à privilégier. Il est important que l'adulte soit souriant, car le sourire est beaucoup plus accueillant et positif, ce qui rend le quotidien plus agréable. De plus, offrir une proximité aux enfants, comme s'approcher d'eux pour leur parler ou les accueillir à la porte de la classe le matin, représente également un geste favorisant la mise en pratique de l'intervention bienveillante. Le fait de se placer à la hauteur des enfants, c'est-à-dire s'asseoir au tapis, s'accroupir à côté d'un enfant pour lui parler à sa hauteur, de le regarder, etc., est aussi une façon d'intervenir avec bienveillance.

Finalement, puisqu'il a été mentionné qu'une attitude chaleureuse favoriserait la mise en pratique de l'intervention bienveillante, il est aussi possible de comprendre qu'il existe des gestes chaleureux à poser. Voici quelques exemples de gestes chaleureux : faire un câlin, aider un enfant à ramasser son étui à crayons qui s'est déversé sur le plancher, aider un enfant à attacher ses lacets ou son manteau ou même prendre le temps de jouer avec les enfants. Les gestes chaleureux sont aussi suggérés, ou même prescrits, dans les ouvrages de Gueguen (2014, 2015), Monzée (2015, 2015) et Nelsen (2012). En effet, Gueguen (2014) précise que le fait de réconforter un enfant par un contact tendre comme un câlin serait très bénéfique pour aider à diminuer son stress et l'apaiser. Selon Monzée (2016), « [l]'estime de soi serait fortement influencée par les effets des câlins » (p. 315). Bien entendu, l'attitude à privilégier et les gestes à poser ne sont pas les seuls

éléments essentiels dans le modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante. La communication l'est aussi.

3.3 Communication

La communication occupe une place importante dans les relations interpersonnelles. Voilà donc pourquoi il est aussi important de l'intégrer au modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante, d'autant plus que le fait d'intervenir auprès des enfants d'âge préscolaire implique qu'il y a une relation interpersonnelle entre l'enseignant et les enfants. Étant donné que la communication englobe autant des éléments verbaux que non-verbaux, il y a plusieurs éléments à considérer dans le cadre présent.

Tout d'abord, il est important que l'adulte emploie un ton de voix doux, calme et positif lorsqu'il s'adresse aux élèves. Il est aussi primordial d'utiliser des formulations de phrases positives, telles que : « Déplace-toi en marchant. », « Assure-toi de bien ranger ton jeu avant d'en prendre un autre. » ou « Je vois que tu fais des efforts écouter les consignes. ». En fait, il faut éviter les phrases employant la négation, comme « Ne cours pas! ».

De plus, il est bénéfique d'offrir des encouragements aux enfants, ce qui représente également une forme de soutien. Par exemple, on peut leur dire : « Continue, tu y es presque! », « Bravo, je vois que tu persévères même si la tâche est difficile! », « Fais de ton mieux, j'ai confiance en toi! ». L'encouragement occupe d'ailleurs une place importante dans le modèle de discipline positive développé par Nelsen (2012).

Un dernier élément important dans la communication est le fait de démontrer son empathie dans ses paroles. Afin d'être en mesure d'y parvenir, l'adulte peut s'adresser aux enfants en leur disant, par exemple : « Je comprends que tu aies de la

peine parce que ton amie ne joue pas avec toi. Viens, on va trouver une autre activité, elle voudra peut-être jouer avec toi plus tard. » ou « Je comprends que tu sois excité aujourd'hui, car il y a une activité spéciale, mais il faut tout de même faire de son mieux pour respecter les consignes. ». L'objectif est ainsi de montrer aux enfants que leur besoin, ou leur émotion sont réellement pris en considération par l'adulte et ils se sentiront plus en confiance et en sécurité. Gueguen (2014) mentionne d'ailleurs que « [d]ès que l'enfant se sent compris, il commence à s'apaiser » (p. 311), ce qui est important à retenir dans l'intervention.

Maintenant que le modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante est présenté et expliqué, il s'avère pertinent de faire un retour sur la question spécifique de recherche qui est la suivante : Quels sont les effets de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire? Cette question comporte également deux sous-questions, qui consistent d'une part en voir les effets auprès des enfants de l'ensemble du groupe et, d'autre part, à voir les effets sur les enfants présentant des comportements dérangeants. À la lumière de l'expérimentation ainsi que l'analyse, il a été possible pour la chercheuse de reconnaître des effets positifs de ses interventions bienveillantes autant auprès des enfants de l'ensemble du groupe qu'auprès des enfants présentant des comportements dérangeants. La chercheuse n'a d'ailleurs pas fait de distinction réelle entre les deux lors de son analyse étant donné que les effets étaient s'appliquaient à tous. Il est donc possible de mettre en évidence le caractère bénéfique de cette méthode d'intervention.

CONCLUSION

Cette recherche, qui étudiait l'importance des interventions bienveillantes au préscolaire, s'est échelonnée sur une période d'environ deux ans. Dans le but de conclure cet essai, il est d'abord important de faire un résumé de la recherche ainsi que de nommer ses retombées. Par la suite, les limites de la recherche doivent également être énoncées. Finalement, des recommandations sont également émises pour de futures recherches.

1. RÉSUMÉ ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Au départ, la chercheuse a partagé une problématique personnelle vécue au sein de sa profession enseignante. Elle mentionnait qu'elle remarquait une augmentation de la présence de comportements dérangeants chez les enfants d'âge préscolaire ainsi que des situations impliquant des difficultés sur le plan social et affectif. De plus, elle a partagé que ces difficultés restaient présentes malgré l'expérience acquise et les diverses méthodes et interventions qu'elle employait dans sa pratique. Ce questionnement l'a donc menée à s'intéresser à ce qui pourrait être fait afin d'améliorer la situation, ce qui a soulevé un désir de changement dans sa propre pratique.

À partir de son parcours universitaire de deuxième cycle²¹ et des diverses lectures, la chercheuse en est venue à s'intéresser au développement du cerveau de l'enfant, qui est associé aux neurosciences. Elle a pris conscience que l'approche employée par les adultes envers les enfants a une influence sur le développement de leur cerveau, et principalement vers l'âge de cinq ans, car leur cortex préfrontal commence à se développer à ce moment. Cette zone, qui est aussi « la plus utile

²¹Diplôme de deuxième cycle en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke (2013-2016).

pour tempérer les émotions et développer les habiletés n'atteint sa maturité que dans la quarantaine » (Monzée, 2015, p. 16). Cette prise de conscience lui a permis de se tourner vers une approche plus positive, car celle-ci serait bénéfique pour le développement du cerveau de l'enfant. L'approche positive, basée à partir de trois concepts indissociables, soit l'empathie, la bienveillance et la fermeté, permettrait effectivement de stimuler le développement du cerveau de l'enfant de manière positive.

Étant donné que la chercheuse désirait exercer un changement dans sa propre pratique, elle s'est intéressée spécifiquement à ses interventions envers les élèves, et plus précisément à la mise en pratique d'interventions bienveillantes auprès des élèves d'âge préscolaire. L'objectif de la recherche était, dans un premier temps, de voir les effets de la mise en pratique de l'intervention bienveillante, sur elle-même en tant qu'enseignante, sur les élèves (l'ensemble du groupe et ceux présentant des comportements dérangeants) ainsi que sur le climat de classe. Dans un deuxième temps, elle voulait également voir si cette recherche avait des retombées à partager à ses collègues.

À la lumière de son expérimentation, des retombées intéressantes et pertinentes ont effectivement été soulevées. D'abord, la chercheuse a remarqué que la mise en pratique de l'intervention bienveillante a des effets bénéfiques tant pour les élèves (l'ensemble du groupe et ceux présentant des comportements dérangeants) que pour l'enseignant qui les met en pratique ainsi que sur le climat de classe. Ensuite, elle a soulevé que la mise en pratique de l'intervention bienveillante peut très bien se faire et s'intégrer dans le quotidien, en fait dès que l'on intervient auprès des enfants. Cela répond donc au besoin mentionné par la chercheuse au tout début de la recherche, lequel étant qu'elle désirait pouvoir exercer un changement dans sa propre pratique sans toutefois avoir un programme à enseigner. Elle a aussi observé une amélioration en ce qui concerne son sentiment de compétence professionnelle. C'est également pour cette raison qu'elle a proposé un modèle de la

mise en pratique de l'intervention bienveillante pouvant s'adresser à quiconque désirant l'essayer.

Cette section résume la présente recherche et illustre les retombées importantes retenues. Le déroulement de la recherche a généralement bien été, mais il a tout de même certaines limites ou embûches à présenter.

2. LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a rencontré quelques limites, principalement lors de la collecte de données. Des complications survenues avec la captation vidéo ont diminué la capacité à utiliser cet outil de collecte de données, étant donné que le Ipad était saturé après trois captations et que la chercheuse ne parvenait pas à les extraire. De plus, cet outil a pu avoir une incidence sur le comportement de la chercheuse puisque celle-ci était consciente qu'elle était filmée. Martineau (2005) mentionne même que la présence d'une caméra (un Ipad le cas échéant) dans la classe peut être intimidante et ainsi modifier les comportements et attitudes naturelles tant pour les enfants que pour la chercheuse (Martineau, 2005). Toutefois, puisque les enfants n'ont pas remarqué la présence du Ipad, il n'y aurait donc pas eu d'influence sur eux.

Une autre limite à laquelle s'est confrontée la chercheuse est la rédaction du journal de bord. La planification quotidienne, la préparation des diverses activités de classe ainsi que les enfants, présents dans la classe même après l'école, ont fait en sorte que le temps et le climat propices à la rédaction étaient parfois perturbés. Elle devait alors poursuivre l'écriture de son journal de bord à la maison les soirs ou la fin de semaine, ce qui pouvait faire en sorte que le délai entre le moment vécu et la rédaction était parfois trop long. Certains éléments intéressants ou importants ont donc possiblement été omis dans le journal de bord. Il est aussi important de souligner le fait que la chercheuse devait faire preuve de rigueur lors de la collecte

de données et de l'analyse afin de rester objective puisque la recherche consistait en une analyse de sa propre pratique (Paillé, 2007), d'autant plus que le manque d'objectivité fait partie des risques de la recherche (Van Der Maren, 1999).

De plus, étant donné qu'elle ciblait la clientèle préscolaire, cette recherche ne portait pas sur les autres degrés du primaire, ce qui représente également une certaine limite. À cela s'ajoute le questionnaire envoyé aux parents par courriel, car tous les parents n'ont pas répondu. Les réponses collectées et analysées portaient donc seulement sur un certain nombre de réponses et non sur l'ensemble du groupe-classe de la chercheuse. Il est aussi possible de penser que les parents n'avaient pas tous la même compréhension et connaissance de ce qu'est la bienveillance. Bref, toute recherche comporte des limites à divers degrés de conséquences. Le point positif de ce fait est que ces limites sont susceptibles de mener vers d'autres possibilités.

3. POSSIBILITÉS POUR LE FUTUR

Un sujet de recherche pour un essai de maîtrise se doit d'être unique et précis. Il est donc tout à fait normal que certains aspects d'un sujet étudié ne soient pas ciblés ou concernés par une recherche, et cela mène à d'autres possibilités ou questions de recherches futures. Dans le cas présent, il était question de l'analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire. Une future recherche portant sur le même sujet, mais ciblant une autre clientèle ou niveau scolaire pourrait donc être intéressante à faire. Par ailleurs, il pourrait être pertinent d'échelonner l'expérimentation sur plusieurs années scolaires. Par exemple, suivre un même groupe d'élèves du préscolaire à la sixième année du primaire ou bien un même enseignant pendant quelques années consécutives, afin de voir les effets de l'intervention bienveillante à long terme. Il pourrait également être intéressant de faire une recherche portant sur la proposition de modèle de la mise en pratique de l'intervention bienveillante élaborée par la chercheuse, en ce sens où sa pertinence

et son application pourraient être évalués par un autre enseignant dans sa pratique. Bref, les possibilités de recherches futures en lien avec la bienveillance sont innombrables, d'autant plus que l'on remarque que ce sujet est de plus en plus présent dans le monde de l'éducation. La bienveillance serait effectivement une clé importante au développement positif de l'être humain, dans la quête du bonheur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alvarez, C., André, C., Bordeleau, N., Gueguen, C., Kotsou, I., Lenoir, F. *et al.* (2017). *Transmettre : ce que nous nous apportons les uns les autres*. Québec : Édito.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion de classe éducative*. (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation (1^{re} éd., 1996).
- Bazinet, J. (2013). *Élaboration d'un recueil d'activités permettant aux enseignants du préscolaire d'intégrer la psychologie positive dans leur pratique*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Benhaïem, A. (2016). Des cours de solidarité et de gentillesse à l'école, trois pays donnent l'exemple. *Le Huffington Post*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.huffingtonpost.fr/2016/09/02/cours-de-gentillesse-solidarite-ecole-primaire-pays-_n_11830266.html
- Braconnier, A. (2002). *Petit ou grand anxieux*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Brotherson, M. J., Maude, S. P. et Peck, N. F. (2015). Understanding preschool teachers' perspective on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 169-179.
- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre (Vol.1-Guide sur la gestion de classe participative)* (2^e éd.). Montréal : Les Éditions de la Chenelière (1^{re} éd. 1994).
- Clarac, F. et Ternaux, J.-P. (2008). *Encyclopédie historique des neurosciences ; du neurone à l'émergence de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cohen, D. et Guilé, J. (2010). Les perturbations de l'empathie sont au cœur des troubles des conduites de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de L'enfance Et De L'adolescence*, 58 (4), 241-247.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'intention*. Paris : Éditions Robert Laffond.
- Curby, T. W. et Brock, L. L. (2013). Teachers' emotional consistency matters for preschool children. *National Center For Research On Early Childhood Education*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544025.pdf>>.
- Desroschers, C., Tousignant, J.-L. et Trudeau, H. (2002). *À petits pas tu m'apprivoises, j'apprends et je grandis*. Montréal : SCRASSC.

- Desbiens, M. (2016) Les impacts de l'analyse réflexive d'une enseignante de première année au primaire sur elle-même, sur ses élèves en difficulté d'attachement et sur leur relation. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dictionnaire de français Larousse. (2016). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intervention/43886?q=intervention#43810>. Consulté le 24 novembre 2016.
- Dictionnaire de français Larousse. (2018). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attitude/6295>. Consulté le 2 juin 2018.
- Encyclopédie Universalis (2017). Site téléaccessible à l'adresse <https://www.universalis.fr/dictionnaire/ontogenique/>. Consulté le 15 octobre 2017.
- Filliozat, I. (2014). *Il me cherche ! Comprendre ce qui se passe dans son cerveau entre 6 et 11 ans*. Clamecy : Éditions Jean-Claude Lattès.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes qualitatives et quantitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin éditeur.
- Gibson Desrochers, S. (2011). *Pourquoi j'ai mal au ventre ? Guide pratique de l'anxiété chez l'enfant de 7 à 12 ans*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gordon, M. (2014). *Racines de l'empathie* (Trad. par E. Demange). Québec : Presses de l'Université Laval (1^{re} éd. 2005).
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd.) (p. 183-211). St-Laurent : ERPI (1^{re} éd. s.d.).
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Gueguen, C. (2015) *Vivre heureux avec son enfant*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Guertin, F. (2015). *La Ribambelle, le programme*. Saint-Bruno-de-Montarville : Commission scolaire des Patriotes.
- Julien, G. (2007). *Vivre avec un enfant qui dérange*. Montréal : Bayard Canada Livres.
- Lacroix, M.-E. et Potvin, P. (2009). *Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir*. RIRE : Réseau d'information pour la réussite éducative. Document téléaccessible à l'adresse <http://rire.ctreq.qc.ca/les->

[comportements-perturbateurs-a-l%E2%80%99ecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir-version-integrale/](https://www.strategiesdesantementale.com/mmhm/pdf/Articles/La_communication_verbale_et_non_verbale.pdf)

La Great-West : Centre pour la santé mentale en milieu de travail (s.d.). La communication verbale et non verbale. *Stratégies en milieu de travail sur la santé mentale*. Document téléaccessible à l'adresse < https://www.strategiesdesantementale.com/mmhm/pdf/Articles/La_communication_verbale_et_non_verbale.pdf >

Larivey, M. (2002). *La puissance des émotions*. Montréal : Éditions de l'Homme

Larocque, A. (2017). Pratiquer la pleine conscience avec les enfants de la maternelle. *Revue Préscolaire*, 55(3), 25-27.

Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).

Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série, numéro 2*. Document téléaccessible à l'adresse : < http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf >.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017 : Écoles primaires et secondaire. Document téléaccessible à l'adresse : < http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf >

Monzée, J. (2015) *J'ai juste besoin d'être compris ! : comprendre les comportements dérangeants chez l'enfant et l'adolescent*. Québec : Les Éditions Le Dauphin Blanc.

Monzée, J. (2016) *J'ai juste besoin de votre attention ! : aider l'enfant et l'adolescent aux prises avec l'anxiété et le stress*. Québec : Les Éditions Le Dauphin Blanc.

Monzée, J. (2018) *Et si on les laissait vivre ? Accompagner avec bienveillance les enfants et les adolescents*. Québec : Les Éditions Le Dauphin Blanc.

Naître et Grandir (2018). Site téléaccessible à l'adresse : <https://naitreetgrandir.com/fr/>. Consulté le 30 avril 2018.

Neuro plasticité (2016) Site téléaccessible à l'adresse : <https://www.neuroplasticite.com/mecanismes-neuroplasticite/stress/>. Consulté le 19 mars 2018.

Nelsen, J. (2012). *La discipline positive* (Trad. par S. Delacroix). Paris : Les Éditions du Toucan (1^{re} éd., 1981).

Orlick, T. (2002). *Mini Mind Masters, programme d'habiletés de vie positive*. Ontario : Réseau de santé des enfants et adolescents de l'est de l'Ontario.

Paré, A. (2003). *Le journal. Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance*. Paris : Nil.

Robillard, R. (2016). *Plaidoyer pour une approche positive auprès des enfants*. Document PDF. s.l.

Servan-Shreiber, D. (2005). Une nouvelle psychologie positive. *Psychologie*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Bonheur/Articles-et-Dossiers/Une-nouvelle-psychologie-positive> >

Simard, M., Tremblay, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>>.

University of Eastern Finland. (2015) *UEF//News and events*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.uef.fi/en/-/opettajan-lamminhenkisyys-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota>>. Consulté le 27 novembre 2016.

Vallerand, N. (2018). La parentalité positive expliquée. *Revue Naître et Grandir*, 13(2), 6-11.

- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Villar-Documet, R. (2016). *Site de rvd-psychologue.com*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.rvd-psychologue.com/definitions-disciplines-constitutives.html>>. Consulté le 29 avril 2017.
- Vyboh-Poirier, M. (2016). *Expérimentation de la Discipline Positive au sein d'un groupe de première année du primaire*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

ANNEXE A

CINQ CRITÈRES DÉTERMINANT UNE DISCIPLINE POSITIVE ET EFFICACE

Pour qu'une discipline soit considérée comme positive et efficace, elle doit :	
1	Être « simultanément ferme et bienveillante (respectueuse et encourageante) » (Nelsen, 2012, p. 36).
2	Aider les enfants à développer le sentiment d'être en lien, le sentiment d'appartenance et d'importance.
3	Être efficace à long terme et non à court terme comme il en est de la punition.
4.	Enseigner des compétences sociales et favoriser le développement de personnalités qui agissent avec respect, coopération, responsabilité et intérêt pour les autres.
5	Encourager les enfants à se faire confiance et utiliser le potentiel personnel de façon constructive.

Critères tirés de l'ouvrage de Nelsen (2012).

ANNEXE B

FORMULAIRE D'AUTORISATION POUR LA DIRECTION

Objet : Autorisation pour un projet de recherche au préscolaire

Je suis étudiante à la maîtrise en enseignement préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke. Afin de réaliser cette maîtrise, je dois rédiger un essai et pour ce faire, j'aurais besoin de votre collaboration. Je vous invite à lire attentivement le descriptif de mon projet de recherche avant de signer le formulaire au bas de la page.

Titre du projet : Analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire

But du projet : L'objectif de ce projet est de chercher à avoir les interventions les plus bienveillantes dans ma pratique enseignante et observer leurs effets auprès des élèves d'âge préscolaire.

Déroulement du projet : Le projet de recherche se déroulera durant l'année scolaire 2017-2018, et principalement avant Noël. La recherche se déroulera dans le quotidien à travers mes interventions auprès des enfants. Je remplirai un journal de bord tous les jours afin de procéder à la collecte de données. De plus, il est possible que je filme le déroulement de certaines journées. Lorsque ce sera le cas, vous en serez informé à l'avance et le visionnement de ces vidéos sera fait seulement par moi et servira à l'analyse des données.

Responsables de l'activité : Si vous avez des questions, je suis disponible pour y répondre. Vous pouvez me joindre en tout temps par téléphone au (450) 461-1187 ou par courriel à l'adresse suivante : melanie.boisvert@csp.qc.ca.

Je vous remercie de prendre le temps de lire ce document et de votre collaboration.

Mélanie Boisvert

Formulaire d'autorisation de la direction

Je, soussigné(e), déclare avoir pris connaissance des informations décrites ci-dessus et j'autorise Mélanie Boisvert à réaliser son projet de recherche au préscolaire à l'école Carignan-Salières pour l'année scolaire 2017-2018. ☐

Signature de la direction

Date

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

Objet : Autorisation pour un projet de recherche au préscolaire

Je suis étudiante à la maîtrise en enseignement préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke. Afin de réaliser cette maîtrise, je dois rédiger un essai et pour ce faire, j'aurais besoin de votre collaboration. Je vous invite lire à attentivement le descriptif de mon projet de recherche avant de signer le formulaire au bas de la page.

Titre du projet : Analyse de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire.

But du projet : L'objectif de ce projet est de chercher à avoir les interventions les plus bienveillantes dans ma pratique enseignante et observer leurs effets auprès des élèves d'âge préscolaire.

Déroulement du projet : Le projet de recherche se déroulera durant l'année scolaire 2017-2018 et se vivra dans le quotidien à travers mes interventions auprès des enfants. Je remplirai un journal de bord tous les jours afin de procéder à la collecte de données. De plus, il est possible que je filme le déroulement de certaines journées. Lorsque ce sera le cas, vous en serez informé à l'avance.

Responsables de l'activité : Tout d'abord, avant de vous faire part de mon projet de recherche, j'ai obtenu l'approbation de la direction. De plus, vous êtes libres d'accepter ou refuser que votre enfant participe à ce projet. Soyez assurés que tous documents resteront confidentiels et que les noms seront modifiés lors de la rédaction de l'essai.

Si vous avez des questions, je suis disponible pour y répondre. Vous pouvez me joindre en tout temps par téléphone au (450) 461-1187 ou par courriel à l'adresse suivante : melanie.boisvert@csp.qc.ca.

Je vous remercie de prendre le temps de lire ce document et de votre collaboration.

Mélanie Boisvert

Formulaire de consentement des parents

Je, soussigné(e), déclare avoir pris connaissance des informations décrites ci-dessus et j'accepte ☐ ou je refuse ☐ que mon enfant _____ participe à la recherche de Mélanie Boisvert.

Signature du parent

Date

ANNEXE D

CANEVAS DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE

Jour et date	
Contexte général de classe (absences, événements spéciaux, imprévus, etc.)	
Résumé de la journée ou d'une période ciblée	
Comment je me sentais à la fin de la journée	
Climat de classe (comment les élèves étaient et climat)	
Description d'une intervention	Intervention : En quoi était-elle bienveillante? Qu'est-ce qui aurait pu être fait afin qu'elle soit plus bienveillante?
Autres détails importants	

ANNEXE E

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DE LA CHERCHEUSE

20 SEPTEMBRE 2017

Réflexion sur la bienveillance et l'empathie en contexte de rentrée scolaire

C'est avec la meilleure volonté que je débute cette nouvelle année scolaire avec mes élèves du préscolaire. J'ai fait le plein d'énergie et j'ai hâte de les accueillir! Je réfléchis à comment je dois me présenter à eux en accordant une importance particulière à ma bienveillance et mon empathie. Afin d'y parvenir, je dois être souriante, douce, chaleureuse envers les enfants ainsi que de me mettre à leur niveau, à ce qu'ils peuvent ressentir et vivre en cette période de grand changement.

Chaque année, on oublie rapidement à quel point les enfants qui font leur entrée au préscolaire sont petits et sans repères même. Pour eux, c'est la première expérience en milieu scolaire et ce n'est pas anodin. Ils veulent tous parler, sortir leurs effets de leurs sacs, aller à la toilette et jouer en même temps. Ce n'est pas de tout repos et je dois avouer que je dois prendre le temps de respirer profondément avant d'intervenir auprès d'eux si je veux garder mon calme. Les premières semaines demandent beaucoup de répétitions afin que les routines s'installent et que les enfants comprennent le fonctionnement de la classe. Il faut donc être très patient et en forme. En utilisant une attitude bienveillante et empathique, je remarque que cela me fait énormément de bien en tant qu'enseignante. Je me sens plus réceptive, calme et positive face à cette rentrée scolaire. Pour ce qui est des élèves, je constate que plusieurs sont également plus apaisés et positifs lorsque j'interviens auprès d'eux avec bienveillance et empathie, tout en leur offrant un cadre sécurisant, c'est-à-dire la fermeté. J'en viens donc à observer que le climat de classe est assez positif.

Toutefois, je reconnais que j'ai levé le ton ou eu l'air fâché à quelques reprises depuis les premiers jours, et ce, malgré le fait que je vise à avoir une attitude positive en tout temps. Les routines et les transitions n'étant pas intégrées par les élèves, cela amène un certain cahot dans la classe et c'est à ces moments que je me suis un peu fâchée. Par contre, à chaque fois, je suis tout de suite revenue au calme en disant aux enfants que je n'aime pas avoir un visage mécontent, que je préfère de loin qu'il soit content, ce qui est généralement le cas.

Après près de trois semaines complètes à l'école avec les enfants, je suis en mesure d'émettre le constat que la mise en pratique de la recherche d'interventions bienveillantes au préscolaire est quelque chose qui se fait dans le quotidien et qu'il est important d'y accorder une place prioritaire si je veux être en mesure de bien faire mon analyse réflexive. Personnellement, je crois que la période de la rentrée n'est pas la plus propice à cet exercice étant donnée la nouveauté de la situation qui

entraîne beaucoup de choses à gérer, comme l'instauration des routines, l'adaptation à l'environnement, aux autres ainsi qu'à l'enseignante. De plus, je dois également me familiariser aux enfants et apprendre à les connaître. Il sera donc préférable que je procède à mon expérimentation un peu plus tard dans l'année et je vise le début de la première étape, soit le mois de novembre. Je peux toutefois noter des observations déjà et ainsi prendre conscience des interventions bienveillantes.

5 OCTOBRE 2017

Réflexion hebdomadaire sur la bienveillance dans ma classe

Depuis deux semaines, je réalise que mon moral est moins bon et que je ne me sens plus fatiguée. Toutefois, je m'efforce à ce que cela ne paraisse pas autour de moi, et principalement avec mes élèves. Que ce soit dans mes actions, gestes ou paroles, je conserve un calme et une douceur afin que mes élèves sentent ma bienveillance envers eux.

De plus, je remarque que plus les jours passent et que les routines s'installent, il m'est plus naturel d'intervenir avec bienveillance auprès des enfants. Bien entendu, il faut tout de même que je me remette à l'ordre à l'occasion et que je me parle intérieurement afin de rester bienveillante. Je réalise aussi que je suis plus consciente et à l'affût de mes interventions et de mon attitude générale.

Bien que nous soyons seulement au début de l'année encore, je note des effets de la bienveillance et l'empathie dans mon enseignement. Je perçois mon attitude et mon humeur comme étant meilleures et plus positives au quotidien. Je sens aussi que j'ai plus d'énergie et que je me laisse moins atteindre par les irritants du quotidien, comme un enfant qui a plus de besoins une journée, les crises, les conflits ou même les imprévus d'organisation. Mes élèves quant à eux, semblent assez réceptifs aux apprentissages et apaisés dans l'ensemble. Ceux que je sens plus fragiles et en besoin sont également réceptifs à mes interventions et reviennent généralement assez facilement au calme. Par ailleurs, je sens que le climat de classe bénéficie aussi de cette bienveillance. Tout est plus positif et chaleureux!

Jour et date	Mardi, 21 novembre 2017
Contexte général de classe (absences, événements spéciaux, imprévus, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 élèves absents au début de la journée. • 1 garçon arrive vers 11h30.

<p>Résumé de la journée ou d'une période ciblée</p>	<p>A.M :</p> <p>Le mardi matin, nous commençons avec une période de bibliothèque. Il faut donc que les enfants soient les plus efficaces possible pour faire leur routine afin que l'on puisse profiter de notre période entière. Ce n'est pas toujours facile par contre, car certains enfants prennent beaucoup de temps pour faire leur routine. Le défi est donc de rester calme et douce tout en motivant les enfants sans qu'ils ne se sentent pressés. Ce matin, j'ai accompagné les enfants en restant souriante. Je suis restée près d'eux aussi afin de suivre les étapes de leur routine et d'aider ceux qui ont besoin de rappels. La période de bibliothèque s'est bien déroulée, les enfants étaient calmes et respectaient les règles. Par la suite, nous sommes revenus dans la classe pour poursuivre la routine du matin. Ils ont eu du temps pour regarder leurs livres silencieusement avant de faire le calendrier en grand groupe. Ensuite, nous avons fait un travail d'écriture et de découpage aux tables. Je circulais entre les tables pour aider les enfants, les encourager ou les guider si le besoin était présent. L'ambiance était calme et les enfants attendaient leur tour en général. Certains avaient plus de difficultés, alors je m'approchais d'eux et leur parlais doucement pour les aider. Pour la récréation, l'habillage a été plus difficile. Les enfants parlaient beaucoup dans le corridor et je devais intervenir. En gardant un ton calme, j'ai retourné certains enfants dans la classe le temps qu'ils reprennent leur calme pour revenir s'habiller. Lors de la période de jeux libres, il n'y a presque pas eu de conflits entre les enfants. J'ai repris du travail avec certains enfants qui ont manqué l'école ou qui ont besoin d'aide et je me suis promenée entre les différents jeux des enfants afin de les observer et les accompagner s'ils en avaient besoin.</p> <p>P.M. :</p> <p>La détente du mardi est une détente dessin. Pour la première fois, je leur ai donné une grande feuille par équipe de classe sur laquelle ils</p>
--	--

	<p>devaient faire un dessin collectif. J'ai eu quelques avertissements à faire pour conserver le calme, mais ils ont bien réussi dans l'ensemble. Ensuite, nous avons fait une activité de conscience phonologique au tapis. Les enfants ont bien participé. Ils étaient tout de même agités, mais ils acceptaient bien mes rappels et tentaient du mieux qu'ils pouvaient de garder leur attention. Toutes les fois que je devais intervenir, je l'ai fait en gardant un ton calme, chaleureux et en souriant. J'ai aussi pris le temps de leur expliquer pourquoi je leur demandais d'être à l'écoute afin que ma consigne ait un sens pour eux aussi. En fin de journée, j'ai eu le temps de changer les équipes de classe, ce qui a eu pour effet de déstabiliser les enfants et les exciter. La routine a donc été plus chaotique et j'ai eu des rappels à faire aux enfants, sans lever le ton et en restant patiente. La période d'au revoir, le moment où les enfants aiment me faire un câlin en fin de journée s'est fait rapidement et brièvement, car je surveillais aux autobus.</p>
<p>Description d'une intervention</p>	<p>Intervention : Mon élève qui parle majoritairement portugais et surtout anglais a aussi une lenteur d'exécution, principalement lors des routines. Ce matin, c'était particulièrement long pour lui et il avait grandement besoin de mon aide afin de se dévêtir de ses vêtements d'extérieur et vider son sac. Au lieu de le presser dans mes paroles, car nous étions pressés dans le temps pour aller à la bibliothèque, je l'ai félicité à chaque étape de sa routine tout en l'accompagnant calmement et doucement, sans perdre patience et sans lui mettre de pression. Il a réussi à tout faire avec aide, comme à l'habitude, mais cela a tout de même pris plus de temps que la normale (le reste du groupe).</p> <p>En quoi était-elle bienveillante? Cette intervention était bienveillante du fait que mon ton de voix était calme et chaleureux et que j'offrais un accompagnement empathique à cet enfant. Le fait de prendre le temps avec lui était</p>

	<p>aussi bienveillant, malgré que je partage mon attention avec mes autres élèves.</p> <p>Qu'est-ce qui aurait pu être fait afin qu'elle soit plus bienveillante?</p> <p>Je crois que cette intervention était pleinement bienveillante. Toutefois, j'aurais probablement pu améliorer ma qualité de présence envers cet enfant, bien que je devais être également totalement présente pour les autres enfants.</p>
Comment je me sentais à la fin de la journée	Je me sentais bien et heureuse à la fin de cette journée, même apaisée malgré le fait que je suis très occupée à l'école et la maison. J'ai terminé le temps de classe avec mes élèves en ayant encore de l'énergie pour poursuivre le reste de ma journée.
Climat de classe (comment les élèves étaient et ambiance)	En général, tous les élèves étaient posés et réceptifs à ce qui se passait dans la journée. L'ambiance qui régnait dans la classe était, sauf au moment où j'ai dû demander aux enfants de reprendre leur routine de l'habillage à la récréation. À ce moment, le climat était survolté et les enfants étaient plus agités et perturbés.
Autres détails importants	Danielle, notre éducatrice du service de garde, était absente pour la période du dîner.

Jour et date	Mardi 28 novembre 2017
Contexte général de classe (absences, événements spéciaux, imprévus, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Retour de l'élève absente pour maladie depuis le 14 novembre. • 2 élèves absentes au début de la journée. • Des mères bénévoles sont dans le corridor pour désinfecter tous les jouets de la classe voisine (épidémies de gastro au préscolaire) • Je me sens fatiguée et surchargée ce matin, donc facilement irritable.

<p>Résumé de la journée ou d'une période ciblée</p>	<p>A.M :</p> <p>Ce matin, les enfants sont arrivés et ont commencé leur routine comme à l'habitude. Cependant, malgré le fait que je venais de leur rappeler que nous allions à la bibliothèque, il y en a plusieurs qui sont venus me voir plutôt que de faire leur routine et être prêts rapidement pour aller à la bibliothèque. Je leur ai mentionné le plus calmement possible que cela serait préférable de faire vite pour eux afin de profiter pleinement de la période. J'ai repoussé certains enfants pour les guider à leur crochet en leur disant que je comprenais qu'ils voulaient me parler, mais que nous allions avoir le temps sous peu. Pour l'élève qui ne parle pas beaucoup français, la routine était encore plus longue qu'à l'habitude, alors je l'ai encouragé à aller plus vite pour être avec le groupe sans nécessairement être douce et chaleureuse à ce moment. Par la suite, nous sommes allés à la bibliothèque et les enfants ont choisi leurs livres dans le calme. Je suis intervenue auprès de deux enfants qui s'amusaient un peu trop dans le contexte en leur mentionnant que je choisirais leurs places à la bibliothèque dans le but de les aider à prendre le moment pour eux. Au retour de la bibliothèque, il y avait des mères qui lavaient des jouets dans le corridor et cela faisait un peu de bruit et les enfants étaient curieux. La directrice est également arrivée à ce moment pour remettre les certificats de mérites pour la première étape. Les enfants étaient agités assis au sol, mais ont bien accueilli la directrice et ont écouté du mieux qu'ils pouvaient. À la suite de tout cela, nous avons terminé un travail aux tables que nous avons commencé la veille. J'appelais les enfants un à la fois à mon bureau pour corriger et prendre le temps avec chacun de voir ce qui était bien compris ou non. Le calme régnait dans la classe, les enfants étaient autonomes dans leur travail pour la plupart, ce qui a permis une meilleure qualité de présence individuelle pour chacun. La collation a été plus agitée et longue, ce qui a fait en sorte que nous sommes sortis plus</p>
--	--

	<p>tard pour la récréation. De plus, les enfants étaient bruyants et excités dans le corridor, alors ils ont recommencé la routine après que je leur ai rappelé les règles à respecter dans le corridor. Au moment de sortir, la cloche pour les grands a sonné, ce qui signifiait que notre tour était passé. Les enfants se sont donc dévêtus et installés dans la classe. Ils étaient déçus de ne pas avoir pu aller dehors, mais j'ai pris le temps de leur expliquer doucement que si cela était arrivé, c'était parce que le moment de la collation et l'habillage avait été plus long et perturbé. Ensuite, ils sont allés dans la classe voisine pour l'histoire au commun. À leur retour, je leur ai donné le choix entre retourner s'habiller pour aller à l'extérieur (car la récréation des grands était terminée) ou faire la période de jeux libres tout de suite, comme prévu à l'horaire. Ils ont choisi la période de jeux. Quelques garçons ont fait de belles constructions au tapis et travaillaient en équipe. Toutefois, il y avait des conflits et c'était bruyant. D'autres enfants jouaient fort dans le coin maison et se promenaient à la course dans la classe. J'ai donné un avertissement aux enfants afin qu'ils respectent les consignes des jeux libres et que le « calmomètre » reste au vert (bien). Malgré cette intervention, le climat était survolté et les enfants étaient très agités. J'ai donc mis fin à la période de jeux en leur expliquant qu'une petite période de retour au calme nous aiderait et que l'on pourrait aller profiter de l'air et du soleil pour bouger à l'extérieur. Le rangement a été difficile, ce qui a fait en sorte que nous n'avons pas eu le temps d'aller dehors. J'ai fait une activité d'écoute calme et pleine conscience avec eux afin de les aider à retrouver un calme avant le dîner, ce qui a bien réussi.</p> <p>P.M : Le retour du dîner a également été bruyant. Par contre, une fois que les enfants se sont placés en détente (mardi, c'est le dessin) ils étaient calmes et détendus pour la plupart, j'ai eu à avertir</p>
--	--

	<p>seulement deux enfants à deux reprises. Ensuite, nous avons fait notre carte-réseau sur le thème de Noël. Les enfants ont bien participé, assis à leur place à la table et ont levé la main pour parler. Cette activité a duré environ 15 minutes. Par la suite, je leur ai laissé du temps de jeu calme pendant que je décrochais les œuvres à envoyer à la maison. La routine de fin de journée a été plus chaotique du fait que les enfants devaient apporter leur sac réutilisable rempli avec leurs plus récentes réalisations en art ainsi que leur couverture de détente afin qu'elle soit lavée. Le fait qu'il y ait des épidémies de gastro dans les classes voisines et beaucoup d'enfants malades dans ma classe fait en sorte que nous devons redoubler de prudence concernant l'hygiène et la propreté. La journée s'est terminée rapidement et dans le bruit. Nous nous sommes dit à demain et nous faisant un faux câlin (de loin).</p>
<p>Description d'une intervention</p>	<p>Intervention : Ce matin, je me suis impatientée envers mon élève qui ne parle pas vraiment français. Il prend beaucoup de temps pour exécuter ses routines et semble souvent ailleurs. J'étais un peu épuisée de lui répéter calmement de faire sa routine en le guidant et que cela n'ait aucun effet, alors j'ai levé un peu le ton et je lui ai parlé impatientement. Lorsqu'il a vu que je commençais à partir tranquille vers la bibliothèque avec le reste du groupe, je lui ai dit qu'il avait le temps de nous rejoindre. J'ai tout de même vu une certaine panique dans ses yeux et il s'est dépêché à terminer pour suivre le reste du groupe.</p> <p>En quoi était-elle bienveillante? Cette intervention n'avait rien de bienveillant, mis à part le fait que j'ai tenté de motiver et accompagner mon élève calmement au départ.</p> <p>Qu'est-ce qui aurait pu être fait afin qu'elle soit plus bienveillante? J'aurais pu tenter de voir avec lui ce qui faisait</p>

	<p>en sorte qu'il ne se met pas en action. Est-ce un besoin de sécurité, de repère ou autre? Juste prendre le temps de faire sa routine avec lui avec un sourire et en verbalisant à nouveau chacune des étapes. De plus, j'aurais pu être plus patiente dans mon intervention afin d'éviter d'imposer et générer un stress pour cet enfant.</p>
Comment je me sentais à la fin de la journée	<p>Étant donné que je me sentais plus fatiguée et moins patiente déjà au début de la journée, je me sentais encore comme cela à la fin de la journée. Je me sentais également insatisfaite de ma bienveillance envers mes élèves. Je reconnais toutefois qu'ils étaient plus agités et exigeants qu'à l'habitude et que cela est venu m'atteindre plus rapidement.</p>
Climat de classe (comment les élèves étaient et ambiance)	<p>Les enfants étant plus fébriles et agités, le climat de classe l'était aussi. De plus, plusieurs enfants toussaient et semblaient fatigués et donc, moins tolérants avec les autres. Bref, l'ambiance générale de la classe était moins agréable et on sentait une certaine tension.</p>
Autres détails importants	

Jour et date	Mardi 12 décembre 2017
Contexte général de classe (absences, événements spéciaux, imprévus, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 élève arrive plus tard (elle avait un rendez-vous) • Première grosse tempête de neige • 1 mère est venue nous aider en après-midi

<p>Résumé de la journée ou d'une période ciblée</p>	<p>A.M :</p> <p>Ce matin, tout le monde était excité par la belle neige qui tombait. Les enfants sont entrés joyeusement dans le corridor et ont commencé leur routine pour se préparer à aller à la bibliothèque. Étonnamment, leur routine a bien été et rapidement, sans que j'aie trop d'interventions à faire. Je les ai félicités pour cela, d'autant plus que leurs vêtements étaient bien placés. Le déplacement a été plus difficile, car les semelles de souliers faisaient un bruit qui amusait les enfants sur le plancher mouillé, alors je me suis arrêtée à quelques reprises pour leur rappeler que l'on doit circuler en silence dans le corridor. Ensuite, la période de bibliothèque a bien été et j'ai pris le temps d'aller voir chaque enfant individuellement pour faire la causerie. À la fin de la période, notre mère bénévole a lu une histoire aux enfants et ils ont beaucoup aimé. De retour en classe, nous avons fait le menu du jour et le calendrier. Ensuite, nous avons fait l'activité de conscience phonologique du son « o » en grand groupe au tapis. Aujourd'hui, j'ai décidé de faire changement et j'ai demandé aux enfants de se coucher sur le ventre autour du tapis avec moi. Ils ont trouvé cela comique au début, mais ils étaient contents de le faire. Nous sommes restés ainsi une dizaine de minutes et ensuite, ils ont pris leur collation. Pendant ce moment, j'ai fait l'histoire du chiffre 8 et la causerie autour de ce chiffre. Ils ont bien participé et étaient attentifs. Suite à la collation, nous nous sommes habillés pour la récréation. Certains ont dû retourner dans la classe souffler leurs trois bougies (technique de respiration pleine conscience pour le retour au calme). Ils se sont ensuite bien repris et se sont habillés correctement. La récréation a très bien été, les enfants étaient vraiment heureux de jouer dans la neige. Au retour, c'était mon tour de faire l'histoire au commun avec deux autres classes. Les élèves bougeaient beaucoup au tapis aujourd'hui, mais ils ont bien écouté l'histoire et ont participé lorsque je leur posais des questions.</p>
--	--

	<p>Suite à cela, nous avons fait notre période de jeux libres. En même temps, j'ai commencé la peinture pour le cadeau de Noël à offrir aux parents en appelant les enfants quatre à la fois. Pendant ce temps aussi, d'autres enfants terminaient des ateliers de la veille, ce qui faisait plusieurs choses à gérer. Cela a tout de même bien été et j'étais en mesure de répondre aux besoins des enfants dans un délai raisonnable et de façon agréable. Là où je suis le plus intervenue est au tapis, car les enfants qui y jouaient étaient très bruyants, excités et non sécuritaires, bien qu'ils faisaient de belles constructions. Lorsque je suis intervenue auprès d'eux, je l'ai fait avec patience et je suis allée les voir plutôt que leur parler de loin. Le rangement a été plus bruyant et long et nous avons terminé la matinée chacun à sa place pour retrouver le calme avant le dîner.</p> <p>P.M :</p> <p>En après-midi, nous avons eu une mère qui est venue nous aider pour les ateliers. J'ai écourté la détente aussi afin de faire le calendrier de l'avent au commun étant donné que nous ne l'avions pas fait ce matin. Toutefois, je crois que les enfants auraient bénéficié d'une plus longue détente, car la transition a été difficile. Par la suite, les ateliers ont bien été et nous avons écouté de la musique de Noël tout en travaillant. Lorsque c'était la fin de la journée et le temps de ranger, les enfants étaient très excités et survoltés. Je leur ai donc demandé doucement de s'asseoir à leur place et attendre que je les nomme un à la fois pour faire leur sac. J'ai bien terminé la journée en leur disant que j'avais hâte de les revoir demain, mais je sentais qu'ils étaient excités.</p>
Comment je me sentais à la fin de la journée	<p>Aujourd'hui, je me sentais bien et heureuse à la fin de la journée. J'étais aussi sereine par rapport à mon attitude et mes interventions auprès de mes élèves. Bref, je me sentais encore une fois satisfaite de ma journée.</p>

Climat de classe (comment les élèves étaient et ambiance)	<p>L'ambiance générale de la classe était bonne. Les enfants étaient heureux et participaient bien. Quelques-uns étaient plus fatigués, intolérants et excités par contre aujourd'hui, ce qui a pu causer quelques conflits ou moments très agités en classe. Il y a eu, surtout à la fin de la journée, un moment où le climat était très fébrile, ce qui a pu avoir des répercussions sur les enfants plus nerveux.</p>
Description d'une intervention	<p>Intervention :</p> <p>Après la détente, mon élève qui est souvent très excitée et agitée s'est déplacée en gambadant pour se rendre à sa place. Elle s'était également remonté la robe pour la faire virevolter. Cela a fait en sorte que sa vue était obstruée et elle avait les bras qui se faisaient aller dans les airs. Elle a accroché une décoration de Noël et celle-ci est tombée sur le sol et s'est brisée. Mon élève s'est figée sur place et a dit tout de suite et fort : « Je m'excuse Mélanie! ». Elle avait aussi la larme à l'œil. Je me suis tout de suite approchée d'elle et je me suis mise à sa hauteur pour lui parler doucement. Je lui ai dit que ce n'était pas grave, que c'est un accident et que je peux réparer la décoration. Je lui ai aussi demandé de regarder mon visage pour voir que je n'avais pas l'air fâchée pour la rassurer. Je lui ai demandé si elle voulait un câlin, chose à laquelle elle a dit oui. Par la suite, j'ai tout de même pris le temps de lui dire doucement que c'est justement pour éviter des situations comme celle-ci que je lui demande de se déplacer en marchant et doucement dans la classe. Elle a semblé apaisée et est allée se mettre au travail à sa place.</p> <p>En quoi était-elle bienveillante?</p> <p>Cette intervention était bienveillante d'abord parce que je me suis mise à la hauteur de mon élève et que j'ai pris soin de lui parler doucement pour la rassurer. De plus, le fait de prendre réellement le temps d'intervenir avec elle et de lui montrer que je n'étais pas fâchée était bienveillant.</p>

	<p>Qu'est-ce qui aurait pu être fait afin qu'elle soit plus bienveillante?</p> <p>À mon avis, cette intervention était pleinement bienveillante.</p>
--	---

ANNEXE F

RÉSUMÉ DE LA CAPTATION VIDÉO 1

Date, heure et durée	<ul style="list-style-type: none"> • 21 novembre 2017 • À 10h57 • 42 minutes 38 secondes, mais seulement les 10 premières minutes sont retenues
Contexte général	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise captation vidéo : le Ipad n'était pas bien placé alors on ne voit pas les enfants, on entend seulement les interactions. • Début de la période de jeux libres. • Certains enfants ont des petits travaux à terminer. • Il y a 4 élèves absents.
Résumé de la vidéo	<p>Cette période du matin correspond à la transition entre l'histoire et la période de jeux libres. La majorité des enfants font leur choix d'activité tandis que quelques-uns terminent un petit travail avant de pouvoir aller en jeux libres aussi. L'enseignante interagit avec les enfants qui veulent dessiner, car deux petites filles ont apporté de grandes feuilles pour partager avec les autres et elles cherchent une manière de les utiliser. L'enseignante leur propose des dessins collectifs et les enfants trouvent l'idée bonne. Ils ont donc deux grandes feuilles à leur disposition pour dessiner en équipes. On entend par la suite les enfants discuter ensemble de leurs idées.</p> <p>Pendant ce temps, l'enseignante offre son aide à un élève, celui qui a de la difficulté avec le français, afin qu'il termine son travail. Elle l'encourage et le guide.</p>

	<p>Ensuite, on entend un début de conflit entre deux enfants. Une élève refuse qu'un camarade dessine sur la même grande feuille qu'elle. L'enseignante intervient auprès d'elle en lui rappelant que les feuilles sont à la disposition de tous pour un travail d'équipe. La petite fille refuse toujours que l'autre enfant dessine sur la feuille. L'enseignante lui propose donc de dessiner sur une petite feuille si elle veut faire un travail individuel, mais cela ne semble pas satisfaire l'enfant. On entend alors l'enseignante lui dire : « Je comprends que tu ne sois pas contente de la situation, mais c'est comme ça. Les grandes feuilles sont pour le dessin collectif et pour tout le monde. Prends l'aide que je te donne ». Elle termine par la suite en demandant à l'enfant de prendre une petite pause à sa place afin de retrouver son sourire. Elle lui mentionne qu'elle viendra sous peu la voir pour prendre le temps de parler avec elle.</p>
--	--

ANNEXE G

RÉSUMÉ DE LA CAPTATION VIDÉO 2

Date, heure et durée	<ul style="list-style-type: none"> • 21 novembre 2017 • À 13h30 • 42 minutes 28 secondes, mais seulement les 26 premières minutes sont retenues
Contexte général	<ul style="list-style-type: none"> • Transition entre la détente et l'activité de conscience phonologique. • Première activité de Petit Mot • Il y a 4 élèves absents.
Résumé de la vidéo	<p>La vidéo débute au moment où les enfants rangent leur couverture de détente et doivent venir s'asseoir au tapis. L'enseignante est assise sur sa chaise berçante et elle attend les enfants le sourire aux lèvres. Au début, elle avertit d'un ton calme, mais ferme, deux élèves qui n'ont pas respecté la consigne. Elles n'ont pas arrêté de faire leur dessin de détente au moment où l'enseignante le demandait, ce qui fait en sorte que les autres enfants les attendent au tapis. Ensuite, on entend du bruit provenant du corridor, ce qui est dérangent. L'enseignante demande donc à l'élève du jour d'aller fermer la porte.</p> <p>L'enseignante explique aux enfants en quoi consiste l'activité de conscience phonologique de Petit Mot. Son ton est calme et doux. Les élèves sont assis sur le tapis devant elle. Elle commence par raconter l'histoire de la petite souris (pour le son « i »). Les enfants sont attentifs, ils sont bien assis et regardent l'enseignante. Ils lèvent la main pour répondre aux questions de l'enseignante. Elle fait faire l'exercice du son aux enfants, c'est-à-dire qu'elle leur fait faire le son en ayant leur main sur leur gorge afin de sentir ce qui se passe avec les cordes vocales. Elle les guide en le faisant avec eux et elle leur pose des questions ensuite. Elle choisit les élèves qui ont levé la main et elle le verbalise aux enfants. Par la suite, l'enseignante donne la consigne de s'asseoir sur</p>

	<p>un collant autour du tapis et elle s'assoit au sol avec les enfants. Elle leur explique le petit jeu qu'ils vont faire. Ils vont aller à la recherche du son « i » dans chacun des prénoms des élèves de la classe. Elle débute avec son propre prénom (Mélania) afin de faire l'exemple. Elle demande d'abord aux enfants de lever la main s'ils entendent le son « i » dans son prénom. Ensuite, elle demande à ceux qui ne l'entendent pas de lever la main pour finalement découvrir tous ensemble la vraie réponse. Elle poursuit avec chacun des enfants en commençant par l'élève du jour. Pendant l'activité, on voit que certains enfants gigotent, mais sont à l'écoute et participent. On voit également que l'enseignante ne prend pas nécessairement le temps de regarder chacun des enfants lorsque c'est le moment de lever la main pour signifier s'ils entendent le son ou non. À quelques reprises, on entend l'enseignante qui rappelle les consignes aux enfants, on sent que certains commencent à s'agiter davantage. L'enseignante prend le temps de passer chaque prénom et si l'enfant éprouve de la difficulté à reconnaître le son, elle modélise et décortique les sons de manière douce et clame. On l'entend aussi préciser aux enfants que c'est possible qu'ils trouvent cela difficile et qu'elle est là pour les aider. Elle insiste également sur le fait que chacun peut prendre le temps nécessaire pour tenter de reconnaître le son. À la moitié de l'activité, l'enseignante dit aux élèves que c'est le temps de prendre une petite pause et les invite à souffler les trois bougies avec elle (technique de respiration pleine conscience). Les élèves s'exécutent avec elle et reprennent leur calme et leur attention. On remarque tout de même que certains enfants ont de la difficulté à être attentifs dans l'activité. Vers la fin, l'enseignante dit à un élève : « Je comprends que tu aies envie de bouger, c'est normal, mais l'activité est presque terminée. Peux-tu me montrer comment on s'assoit au tapis? ». On la voit également intervenir en chuchotant ou simplement en faisant un signe à</p>
--	--

	<p>une élève qui se fait une coiffure. À la fin de la vidéo, elle donne la consigne d’aller s’asseoir à sa chaise doucement en chuchotant. Tous les élèves se lèvent et vont à leur place. Un élève veut communiquer une information sur son prénom à l’enseignante et elle l’écoute en mettant sa main sur son épaule tout en avançant avec lui.</p>
--	---

ANNEXE H

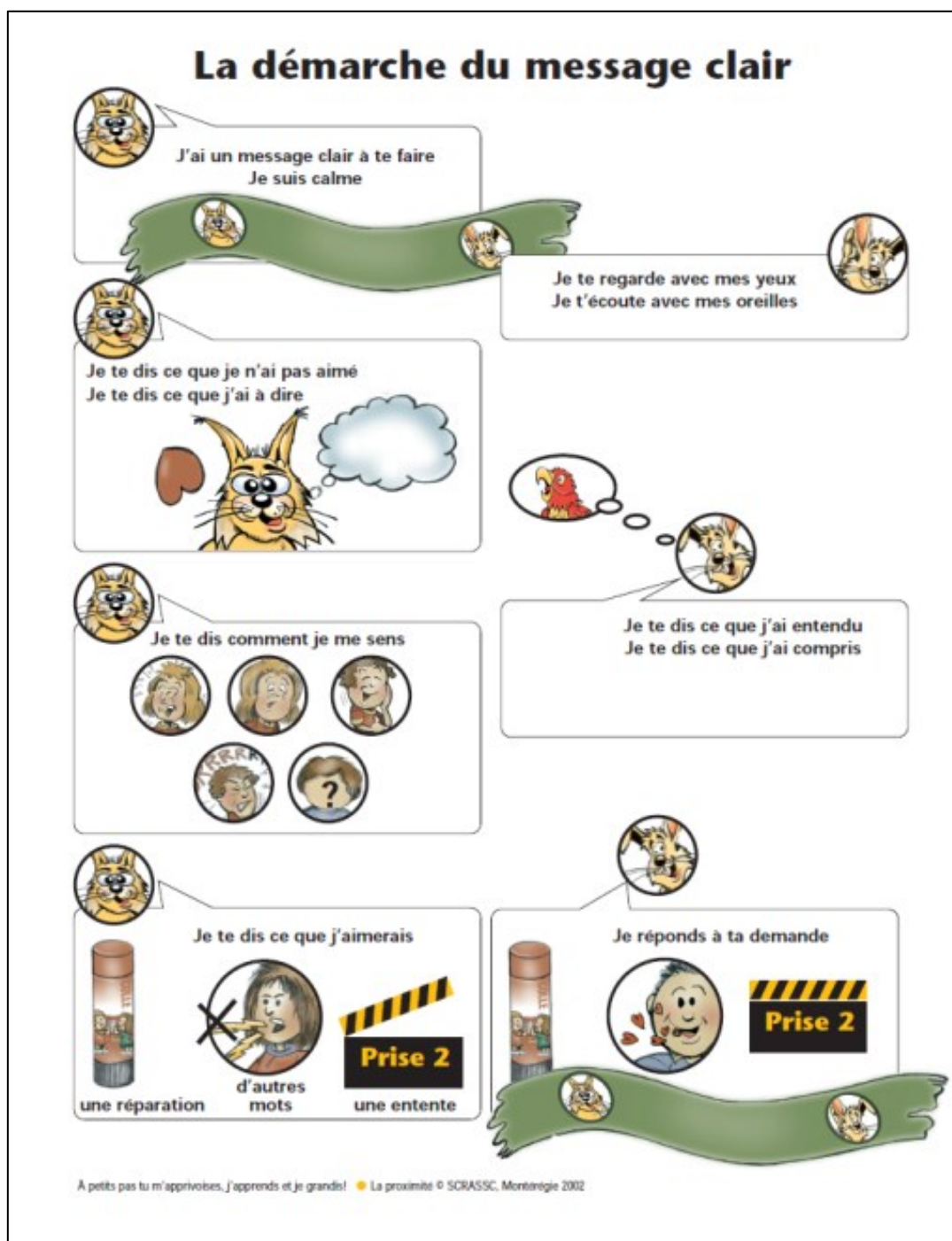
RÉSUMÉ DE LA CAPTATION VIDÉO 3

Date, heure et durée	<ul style="list-style-type: none"> • 23 novembre 2017 • À 8h30 • 60 minutes 12 secondes, mais seulement les 29 premières minutes sont retenues.
Contexte général	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des élèves, routine du matin et causerie. • Routine du jeudi : cahier « je m'occupe » • Il y a 1 élève absente.
Résumé de la vidéo	<p>La vidéo débute au moment où les enfants font leur entrée du matin. On voit que l'enseignante est à l'entrée de la classe pour les accueillir. Elle dit bonjour à chaque élève qui entre dans la classe. On l'entend également encourager certains enfants pour qui la routine peut être plus longue à exécuter. Pendant ce temps, elle discute également avec ses collègues dans le corridor. Elle est attentive aux enfants, elle prend le temps de les écouter s'ils ont quelque chose à lui dire, ce qui est très fréquent en cette routine matinale. Elle se met même à la hauteur des enfants pour leur parler lorsqu'elle le peut. On voit que l'enseignante est souriante et son ton de voix est doux et chaleureux. Elle fait même un câlin à ceux qui le demandent ou passe la main dans leurs cheveux ou sur l'épaule. Lorsque les enfants ont fait leur routine, ils s'installent à l'endroit de leur choix avec leur cahier « je m'occupe ». L'enseignante leur rappelle les alternatives pour travailler, soit à leur place à la table ou assis ou sur le ventre au sol. La plupart d'entre eux sont au tapis et près l'un de l'autre. On les entend discuter entre eux sans que ce soit trop élevé. Toutefois, le volume augmente à quelques reprises et l'enseignante leur rappelle calmement que le volume de voix pour la routine du matin est le volume 1, soit le chuchotement. Les enfants tentent de respecter la consigne et sont à l'écoute de la demande de l'enseignante. Le temps alloué pour cette routine est assez long aussi, cela donne la chance à tous les enfants de prendre leur temps. Toutefois, on peut remarquer que certains enfants sont sur le point d'être désorganisés parce que la transition est trop longue pour eux. L'enseignante passe du temps à parler avec les collègues, elles échangent sur le</p>

	<p>déroulement de la journée et certaines situations avec les élèves. En même temps, elle prend le temps de rappeler aux enfants certaines étapes de leur routine qu'ils auraient oubliées (comme placer ses vêtements sur leur crochet, vider le sac à dos, etc.) et elle répond aussi à ceux qui ont des questions au sujet du travail dans leur cahier « je m'occupe ». On peut aussi voir divers intervenants circuler dans le corridor et venir saluer l'enseignante et les collègues (éducatrice spécialisée, enseignant en éducation physique et un orthopédagogue de la commission scolaire). Après une douzaine de minutes, l'enseignante débute la causerie. Pour se faire, elle dit « bon matin » à chaque enfant lorsqu'elle vérifie sa pochette-facteur et elle lui demande comment il (elle) va ce matin. Par contre, elle se fait interrompre par certains enfants qui ont des questions et par la recherche de la feuille d'absence qu'elle doit faire parvenir au secrétariat le matin, ce qui prolonge un peu le temps de causerie. Le climat de classe est plutôt calme et positif. Vers la fin de la causerie, on entend une élève parler de façon impatiente et intolérante à une autre. L'enseignante s'approche donc d'elles et s'accroupit pour être en mesure de leur parler à leur niveau. Elle parle d'un ton calme et doux pour comprendre ce qui a déclenché cette situation conflictuelle et elle mentionne à l'élève qu'elle comprend qu'elle n'aime pas ce que l'autre a fait ou dit, mais que ce serait préférable qu'elle le lui dise de manière douce. Finalement, à la fin de la causerie, elle invite les enfants à ranger leurs effets et à venir s'asseoir devant le tableau vert pour faire le calendrier et le menu du jour.</p>
--	---

ANNEXE I

DÉMARCHE DU MESSAGE CLAIR



ANNEXE J

VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC LE TIERS TÉMOIN

Date et heure : Lundi 4 décembre 2017 à 11h.

Durée totale : 21 minutes, 30 secondes

Durée retenue pour l'analyse : De 0 à 10 minutes, de 11 minutes 40 secondes à 13 minutes.

Entrevue :

0 à 10 minutes

Richard : Comment se passe ta collecte de données?

Mélanie : Ça se passe assez bien...

Richard : C'est-à-dire?

Mélanie : J'arrive à la faire assez régulièrement tous les jours, je suis capable de ressortir les éléments importants, mais je trouve cela quand même laborieux toute une journée, alors c'est pour cela que je cible parfois une période précise.

Richard : C'est correct que ce soit juste une période ciblée ou un événement, il s'agit parfois de voir l'événement. Je trouvais cela intéressant dans ton tableau... intervention : en quoi est-elle bienveillante et qu'est-ce qui aurait pu être fait afin qu'elle soit plus bienveillante? C'est vraiment intéressant. Qu'est-ce que tu constates, que tu observes, dans l'évolution de tes interventions bienveillantes depuis que tu fais ça?

Mélanie : Je trouve que le climat de classe est vraiment mieux, pour moi-même aussi.

Richard : Il va être important de bien préciser en quoi le climat de classe est mieux, vu qu'on travaille sur le climat de classe. Et chez toi, qu'est-ce qui se modifie, qu'est-ce qui change, qu'est-ce qui se passe dans ton rapport à l'élève? Il ne s'agit pas que tu le fasses ce matin, mais il va être important de déplier. Voir qu'il se passe quelque chose, qu'est-ce qui se passe, et tout ça en lien avec tes concepts de ton

chapitre 2. Ça va être vraiment intéressant. Mais, si tu précisais juste un peu ici maintenant?

Mélanie : Honnêtement, ça facilite ma vie d'être comme ça, d'être de plus en plus bienveillante. Ce n'est pas toujours facile de l'appliquer au quotidien...

Richard : On va enlever le mot toujours.

Mélanie : Mais malgré le fait qu'on est dans une période qui est surchargée, dans le stress, j'arrive à avoir des journées vraiment agréables.

Richard : Agréables avec les élèves ou avec toi-même?

Mélanie : Les deux, et je suis capable de mettre plus de côté l'aspect rationnel d'adulte de gestion de classe et du quotidien et je savoure le moment beaucoup plus, à la fin de la journée j'ai encore de l'énergie.

Richard : C'est important ça ici, prends ça en note, savourer le moment. Donc, il y a possiblement, dans la pratique d'interventions positives, un facteur qui va s'avérer important peut-être, je pèse mes mots, dans ton analyse, à savoir comment ça te ramène dans l'instant présent. Et d'aller fouiller là-dedans, l'instant présent. Évidemment, on en parle beaucoup dans la pleine conscience. À mon avis, ça peut avoir des effets justement de travailler davantage en pleine conscience. Là-dessus, il y a un livre de Mckenzie, dont le titre est, si ma mémoire est bonne, *Travailler en pleine conscience*. Il ne s'agit pas de mettre cela dans le chapitre deux nécessairement, mais ce sont des éléments qui vont venir expliquer les bienfaits de la pratique de la bienveillance. Et à partir de là on peut ajouter certains auteurs, comme Mckenzie. Il semble avoir un lien entre la pratique de l'intervention bienveillante ou la bienveillance et le fait d'être plus présent ou conscient dans l'instant présent.

Mélanie : Je suis vraiment d'accord, c'est le gros plus que j'ai en ce moment. Je vis chaque moment avec les élèves, peu importe comment ça se déroule. C'est sûr que parfois dans le quotidien, on en manque un peu aussi.

Richard : Oui, donc ici il y aurait aussi le facteur qualité de présence et le facteur du flux, ou de l'expérience optimale que l'on retrouve également dans la pratique de la

pleine conscience. Alors se sont des éléments qui semblent intervenir dans cette pratique-là. Ça va?

Mélanie : Oui.

Richard : C'est beau ça. C'est très beau ce qui se passe. J'ai l'impression que tu apportes un regard différent, ou précieux, de l'importance de la pratique de la bienveillance. Tu ne t'en rends peut-être pas encore compte.

Mélanie : Je ne le sais pas, mais je suis en train de prendre plein de prises de conscience, même au niveau personnel.

Richard : Peut-être dans ton essai, si ça te tente, sans rentrer dans l'intimité de ton intimité, mais voir comme personne, parce que dans l'enseignement il y a le développement du soi professionnel et du soi personnel, et il y a beaucoup d'interaction entre les deux dans cette profession, alors peut-être faire un lien entre les deux dans ton essai, dans ton analyse. Ici, c'est sûr que ton essai s'adresse beaucoup au développement du soi professionnel, mais peut-être qu'on peut glisser un peu vers le soi personnel, qui vient influencer le soi professionnel aussi. Tu vois, ce sont des éléments intéressants pour ton analyse, à la suite de ce que tu découvres présentement. D'ailleurs, tu as des sections « comment je me sentais à la fin de la journée », climat de classe... C'est fort intéressant.

Mélanie : Je ne l'avais pas mis au début, mais quand j'ai commencé à écrire, je me suis dit qu'il serait important qu'il y ait cette partie-là aussi.

Richard : Oui, et tu vois, ce sont des ajouts à la suite de ton expérimentation. Il faudra que tu le dises dans ta méthodologie, ou du moins dans le chapitre quatre, qu'il y a eu des ajustements. Ça te fait prendre conscience de ces facteurs que tu as ajoutés par après. Est-ce que ça fait du sens?

Mélanie : Oui, totalement.

Richard : C'est vraiment bien.

Mélanie : Je me demandais aussi, vu que je me suis mis quatre semaines intensives pour le journal de bord, si c'est assez?

Richard : Oui tu peux arrêter avant Noël, tu en as assez. À mon avis, c'est en masse. Ça te donne un bloc de données qui seront à analyser. N'oublie pas de mettre cela

en annexe. À partir de ces données, tu pourras faire ton analyse et faire des liens aussi avec la théorie. Tu es bien orientée chère. Il te reste juste à continuer et voir ensuite, par après, à faire une analyse. On n'est pas dans l'analyse présentement, on est plutôt dans le constat que ta façon de collecter tes données correspond avec l'objectif de ta recherche. C'est cela qu'il faut voir. Revenir à l'objectif de recherche, voir si la méthode de collecte de données est en lien direct avec l'objectif. Ça donne une recherche plus valide à ce moment. Ça fait une cohérence dans ta recherche. C'est cohérent la méthodologie que tu as utilisée en fonction de ton objectif. Il restera alors le chapitre quatre et le chapitre cinq, ou les deux ensemble à déterminer par la suite.

11 min. 34 sec. à 13 minutes

Richard : Est-ce que tu as observé des changements chez certains élèves à la suite de cette pratique-là pendant un mois?

Mélanie : Je vois déjà des changements. J'ai des élèves qui sont plus fébriles, comme on peut dire, mais je les vois apaisés, et en général, mais pas à 100 % parce que ce sont tout de même des enfants de cinq ans, ils reviennent facilement au calme et acceptent mon intervention.

Richard : Ça serait intéressant de voir certains noms, des noms fictifs, pour quand tu parleras du climat de la classe, que l'on puisse là-dedans intégrer certains cas d'élèves (pour l'analyse). On ouvre des portes.

ANNEXE K

RÉPONSES À LA QUESTION À DÉVELOPPEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS

Q5

Exporter ▼

À partir de votre expérience, quels sont, selon vous, les effets des interventions bienveillantes sur votre enfant?

Réponses obtenues : 13 Question(s) ignorée(s) : 4

Meilleure estime de soi

07/02/2018 11:01

[Afficher les réponses du participant](#)

Il a plus de facilité à identifier ses émotions et faire les bons choix positifs!

07/02/2018 10:17

[Afficher les réponses du participant](#)

Développement de la confiance et de l'estime de soi. Favorise les interactions sociales positives.

05/02/2018 20:42

[Afficher les réponses du participant](#)

meilleur estime de soi

04/02/2018 21:42

[Afficher les réponses du participant](#)

Essentielle au développement. Effet positif

04/02/2018 20:23

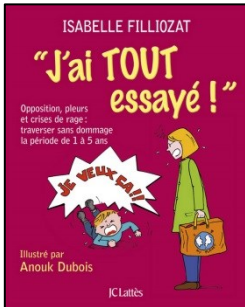
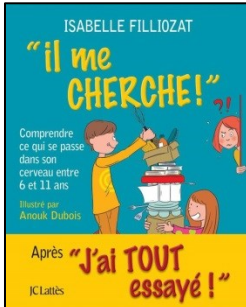
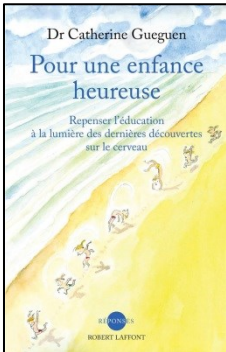
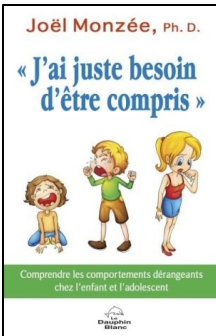


[Afficher les réponses du participant](#)

Affichage de 13 réponses sélectionnées	
04/02/2018 20:23	Afficher les réponses du participant
L'enfant se sent écouté, compris et en confiance avec sa prof. Plus facile pour lui de communiquer ses inquiétudes ou questionnements.	
04/02/2018 19:18	Afficher les réponses du participant
Sentiment de bien être, d'être écouté et compris. Diminue l'anxiété. Goût de se confier, relation saine et privilégiée avec l'enseignante. Épanouissement.	
04/02/2018 19:10	Afficher les réponses du participant
Ça augmente son estime d'elle même et diminue le stress.	
04/02/2018 17:39	Afficher les réponses du participant

Gabriel responds much better with positive intervention. If we handle situations in a negative way it only makes it worse.	
04/02/2018 17:39	Afficher les réponses du participant
Positifs et constructifs à long terme	
04/02/2018 16:14	Afficher les réponses du participant
Améliore son estime, meilleure gestion des émotions	
04/02/2018 15:31	Afficher les réponses du participant
Meilleur estime de soi	
04/02/2018 14:48	Afficher les réponses du participant
Nécessaire au développement de mon enfant	
04/02/2018 14:38	Afficher les réponses du participant

ANNEXE L

LISTE DE LIVRES SUGGÉRÉS

Ressources littéraires	
Isabelle Filiozat	 
Catherine Gueguen	 
Joël Monzée	  

Jane Nelsen	
-------------	--